

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



SOLAR DOS ZAGALLOS

Um programa de Educação Artística

Cristina Maria Rodrigues São Marcos Dias

Trabalho do Projeto

Mestrado em Educação Artística

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE BELAS-ARTES



SOLAR DOS ZAGALLOS

Um programa de Educação Artística

Cristina Maria Rodrigues São Marcos Dias

Trabalho de Projeto orientada pela
Prof(a). Doutora Cristina Tavares

Mestrado em Educação Artística

ANO 2015

AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas, Tatiana e Muriel, pelo respeito à minha liberdade e ao meu silêncio.

Ao meu marido pelo apoio e confiança.

À Professora Doutora Cristina Tavares, pela orientação, disponibilidade e liberdade.

Aos meus alunos e encarregados de educação pela sua colaboração e entusiasmo.

Ao Dr. Luís Nascimento por acreditar no projeto.

Ao Professor Artista Fernando Sarmento, por transmitir os seus conhecimentos aos alunos e à professora.

À Diretora do Agrupamento, Professora Catarina Bernardo, por se encontrar a meu lado.

A tantos outros que procurei e prontamente ajudaram e apoiaram, Elizabete Gonçalves, Rui Mendes, José Figueira, Cristina Cardoso e Maria Helena Rodrigues.

...quando se trata de Educação Artística, devemos manter presente que é importante aprender e apreciar (ver, ouvir, sentir, tocar é essencial) é igualmente importante facilitar o contacto com a arte e educar os sentidos, tal como a sensibilidade, sendo que a sensibilidade implica o nosso pensar sobre as nossas próprias sensações, sobre nós mesmos, sobre os outros e o que nos rodeia, questionando a nossa relação com o mundo.” (Raposo, 2004)

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi de contribuir para o conhecimento, sensibilização e valorização do nosso património nacional e local, nomeadamente o Solar dos Zagallos. Com a convicção do valor da educação artística na formação integral do ser humano e o seu contributo para a liberdade, o respeito e do espírito crítico para uma sociedade democrática, conduziu-nos à criação de várias oficinas artísticas, em espaço formal e não formal, tomando como de partida a análise, interpretação e comparação de obras de arte, bem como a transmissão de conhecimentos de história de arte, através de vários dispositivos expositivos.

Levando em conta os três eixos pedagógicos da Educação Artística: estudo de trabalhos artísticos, contacto direto com a arte e a participação em práticas artísticas e tendo em conta necessidade diversificar estratégias com a finalidade de introduzir mudanças no contexto em que estamos envolvidos, a metodologia adotada foi a de uma metodologia de investigação-ação que teve lugar no Agrupamento de Escolas Elias Garcia, em Almada.

Após a análise e reflexão dos resultados das oficinas, o projeto permite concluir que, o estabelecimento de parcerias com entidades culturais locais, com artistas, o diálogo com a obra de arte e a realização de trabalhos de expressão plástica através da metodologia de resolução de problemas, contribuem para a valorização e o conhecimento da nossa cultura e identidade e subsequentemente a cultura dos outros, para o desenvolvimento das suas capacidades de perceção e interpretação de significados, para o aumento da sua autoestima e para o desenvolvimento da criatividade e a sua capacidade de resolução de problemas.

Palavras-chave: educação artística, património cultural, práticas letivas, Solar dos Zagallos, obra de arte, apreciação estética, experiência estética.

ABSTRACT

The aim of this study is to contribute to knowledge, awareness and appreciation of our local and national heritage, in particular Solar dos Zagallos. With the awareness of the value of artistic education in the integral formation of a person and it's freedom, from respect and critical spirit to a democratic society, has led us to the creation of several workshops, in a casual or non-casual environment, starting from the analysis and interpretation of several works of art, as well as the transition of history of art knowledge, threw several information media.

Taking to accord the three educational foundations of artistic education: the study of artistic work, direct contact with art and the participation in several artistic practices and taking into account the need to diversify strategies in order to introduce changes in the context in which we are involved, the methodology adopted was a methodology of investigation – action, which took place in on the grouping of schools Elias Garcia, in Almada.

After the workshops results analysis and reflection , the project allows to conclude that the establishment of partnerships with local cultural entities, artists, dialogue with the artwork and the realization of artistic expression work through problem solving methodology contribute for the appreciation and knowledge of our culture and identity and subsequently the culture of others, for the development of their perception and interpretation capacities of meaning, for increasing their self-esteem and the development of creativity and its problem-solving ability.

Key-words: arts education, cultural heritage, teaching practices, the Solar Zagallos, art work, aesthetic appreciation, aesthetic experience.

INDICE

INTRODUÇÃO	10
Justificação e relevância do tema	11
Metodologia de trabalho	12
Estrutura da Dissertação	13
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
1.1 A Educação Artística no panorama Internacional	15
1.2 Contexto histórico em Portugal	20
1.3 Conferência Nacional de Educação Artística de 2007	29
1.4 Desenvolvimento de projetos em contexto Nacional	31
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
2.1 Contributos para a aprendizagem e o ensino	37
2.2 Contributos da educação estética para o desenvolvimento humano	43
2.3 A Criatividade em contexto escolar	44
2.4 O diálogo com a Obra de Arte	53
2.5 Metodologias e programas educativos que privilegiam o diálogo com a Obra de Arte.	67
CAPÍTULO III: PATRIMÓNIO DO CONCELHO DE ALMADA	
3.1. Breve síntese do património Almadense	77
3.2. História da freguesia da Sobreda	81
3.3. Caracterização do Solar dos Zagallos	82

CAPÍTULO IV: PROPOSTAS DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA

4.1. Introdução	88
4.2. Propostas pedagógicas	88
4.3. Metodologia de trabalho	89
4.4. Caracterização da escola e do público-alvo	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
BIBLIOGRAFIA	97
ANEXOS	108

Os anexos deste relatório encontram-se disponíveis no CD-ROM em anexo.

- Anexo 1: Planificação geral das oficinas.
- Anexo 2: Planificações das propostas pedagógicas.
- Anexo 3: Material pedagógico.
 - Apresentações em Power Point.
 - Filme sobre a vida e obra de Sarah Afonso.
 - Fichas técnicas.
 - Cartazes expositivos em sala de aula.
- Anexo 4: Produtos finais.
- Anexo 5: Mapa do nível de participação dos alunos.
- Anexo 6: Exposição na Festa no Solar
 - Programação da exposição.
 - Cartazes da exposição dos produtos finais.

- Registo fotográfico.
- Anexo 7: Registos vídeo e fotográficos.
- Anexo 8: Reflexão escrita dos alunos.
- Anexo 9: Produtos finais das atividades não previstas.
 - Concurso “Pequeno Grande C” promovido pelo Centro Educativo da Fundação Calouste Gulbenkian
 - World Competition for Children’s Drawings
 - Oficinas de Cerâmica/ Artes do Fogo

INTRODUÇÃO

Em Portugal, desde os finais do século XIX, vários autores nas suas obras fazem referência à educação artística, desde Almeida Garrett no tratado “Da Educação”, publicado em 1829, em que salienta “o fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz da sociedade”, para tal sugere, numa perspetiva de educação estética, que “comecemos já com os primeiros elementos das boas-artes, despertemos nos sentidos do nosso pupilo o inato sentimento do belo, que é o seu objetivo e principio”¹.

Adolfo Coelho, ilustre pedagogo, salientou na sua obra “Os Elementos Tradicionais da Educação” de 1883, o valor educativo das artes na educação no que diz respeito ao ensino artístico, “considerando-o como um elemento essencial na formação do homem. Seria incompleta, em seu entender, toda a educação de que fosse excluído o desenvolvimento do gosto pela arte”²

Em 1920, no discurso inaugural na sessão de abertura do ano letivo, intitulado “Pedagogia Artística”, Sobral Cid profere “Uma das modalidades da ciência da educação, a que podemos chamar pedagogia artística, ensina a despertar na criança o sentimento de beleza, o sentimento que lhe proporcionará mais tarde as alegrias mais preciosas da vida.(...) A Arte tem, pois, o seu lugar numa democracia; mas só será eficaz o ensino popular da beleza quando fizermos na escola a educação estética das crianças”.

Arquimedes Santos na sua obra “Mediações Arteeducacionais” refere o porquê e para quê da arte na educação, salientando as seguintes razões, “pela necessidade de preservar a herança humanista (...) pela reconhecida importância das expressões artísticas no desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade da criança; talvez, e ainda, porque, apurando a sensibilidade e propiciando o equilíbrio afetivo, se repercute na aprendizagem, combatendo o insucesso escolar, melhorando o aproveitamento das diversas matérias

¹ Tratado “Da Educação” Carta Undécima.

² Fernandes, Rogério, As Ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho, Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, 1973.

curriculares, além de desenvolver a livre criatividade infantil, pela apropriação de meios técnicos e materiais, para uma melhor expressão pessoal”.

A educação artística conheceu, nestes últimos 50 anos, um desenvolvimento assinalável, tanto no plano teórico como no plano prático. Tradicionalmente relacionado com a promoção exclusiva da criatividade, hoje a preocupação do ensino artístico está direcionado para o “desenvolvimento das atitudes e formas de compreensão que fazem possível a experiência estética” (Eisner, 1995).

Para este autor, o objetivo da educação artística situa-se a três níveis. O primeiro, sendo o mais tradicional, consiste no desenvolvimento das capacidades visuais e criadoras que antecedem a realização de imagens sensitivas, expressivas e imaginativas. O segundo relaciona-se com a capacidade de ver e distinguir as qualidades visuais e expressivas dos objetos que nos rodeiam e, o terceiro, relaciona-se com o contexto cultural e histórico em que nascem todas as produções artísticas, sendo estes fatores importantes para a compreensão das mesmas.

Será, assim, da responsabilidade do professor fornecer ao aluno as aptidões necessárias para poder criar obras expressivas e imaginativas, num contexto crítico de observação e sensibilidade estética fundamentadas em contextos históricos e culturais.

Justificação e relevância do tema

A Educação para o Património sublinha a importância da aprendizagem pela ação e o interesse em proporcionar aos alunos trabalhos práticos. Designa-se normalmente este método por aprendizagem experimental. Apela à criatividade e à imaginação dos alunos, à sua capacidade de resolver os problemas e às suas qualidades artísticas e estéticas. Podemos desta forma considerar que a educação patrimonial é uma ferramenta para a interpretação do Património e também um veículo para se desenvolverem experiências educativas em diversas áreas do saber e da arte.

Segundo Elizabete Gonçalves do Centro de Arqueologia de Almada, “conhecer na perspetiva metodológica da educação patrimonial, implica o contacto direto com o objeto de estudo”³, o Solar dos Zagallos. Através das oficinas a implementar, contextualizadas em sala de aula e implementadas em contexto não formal, resultarão registos que irão contribuir para a sensibilização e conservação do nosso património local e dos nossos alunos

“...um contacto direto com o objeto patrimonial concede ao visitante ou ao espectador(...) uma satisfação cultural imediata”;

Françoise Choy

Metodologia de trabalho

No ano letivo 2012/2013 foi implementado o novo Programa de Educação Visual tendo como um dos seus objetivos gerais “Compreender o conceito de património” e como objetivos específicos:

- Explicar a noção e o valor do património.
- Identificar tipos de património cultural (natural, material e imaterial).
- Enquadrar a obra de arte enquanto património cultural e artístico.

Fase a esta situação e depois de uma pesquisa em sala de aula, constatou-se que os alunos desconhecem o património que os rodeia, nomeadamente da cidade de Almada. Ao adotar uma abordagem multidisciplinar, Educação Artística e Educação para o Património, o projeto pretende envolver os alunos em oficinas artísticas que valorizem o património local e nacional. Apelou-se à participação dos encarregados de educação em dois momentos, na visita de Jardim/Desenho de paisagem e à visita ao Solar dos Zagallos.

Neste âmbito procedeu-se a uma parceria com o Solar dos Zagallos, classificado como Património Municipal, em colaboração com o Dr. Luís Nascimento, responsável pela Divisão de Equipamentos Culturais da Câmara Municipal de Almada encontrando-se geograficamente perto escola, o que permitia

³ Actas- 1º Encontro sobre Património de Almada e Seixal, pág. 77-81.

desenvolver as várias oficinas em contexto formal e não formal. No mesmo sentido, criou-se uma parceria com o artista residente do Solar, o Professor e Artista Fernando Sarmento⁴.

Perante esta situação procedeu-se a uma metodologia de trabalho centrada na investigação- ação, com o objetivo de promover mudanças que se refletissem na aprendizagem dos alunos, dando corpo ao projeto...

Solar dos Zagallos- Um Programa de Educação Artística

Estrutura da Dissertação

A dissertação desenvolve-se em quatro capítulos, mais as considerações finais e a bibliografia.

No primeiro capítulo- *Enquadramento da Educação Artística*- composta por quatro pontos: a Educação Artística no panorama internacional e nacional e o desenvolvimento de projetos em contexto nacional, pretendendo-se refletir sobre o papel da educação artística nos currículos escolares, assim como em documentos legislativos e conferências internacionais e nacionais e pareceres do Conselho Nacional de Educação.

No segundo capítulo- *Enquadramento teórico da Educação Artística*- são analisados os contributos da Educação artística para a aprendizagem e o ensino, através da visão de vários autores, como Herbert Read, Arquimedes Santos, Elliot Eisner, Howard Gardner e Thomas Armstrong, em particular através da sua obra "Inteligências Múltiplas em sala de aula".

A escola como lugar do reflexo da sociedade, em que os valores humanos assentam na comunicação, na tolerância e na liberdade, valores que Harry Broudy defende no processo educativo, analisaremos no segundo ponto deste capítulo, o contributo da Educação Artística para o desenvolvimento humano.

⁴Leciona " Técnicas Especiais de Olaria e Cerâmica " na Escola António Arroio, Lisboa e desenvolve a sua atividade em Escultura Cerâmica em Arte Contemporânea. Iniciou o seu trabalho em cerâmica em 1986 tendo percorrido várias fases de trabalho e utilizando várias técnicas, tentando apostar na inovação quanto a opções formais. Atualmente faz peças de médias dimensão sem utilizar vidrados, inspiradas em elementos vegetais muito estilizados, tirando partido das cores das pastas usadas ou do processo de cozedura.

No terceiro ponto, a criatividade em contexto escolar, são ainda analisados os vários contextos que representam a comunidade educativa- escola, meio social, família- eixos fundamentais para o desenvolvimento da criatividade.

No ponto quarto, diálogo com a obra de arte, são analisados e explorados os conceitos em torno da apreciação e da experiência estética e as capacidades envolvidas no processo de interpretação e construção de significados.

No último ponto deste capítulo serão apresentados programas e metodologias que permitem envolver os alunos na apreciação e contemplação da obra de arte como o Visual Thinking Strategies (VTS), Discipline Based Art Education (DBAE) e o Programa Primeiro Olhar.

No terceiro capítulo- *Património Cultural do Concelho de Almada*- serão definidos os conceitos de património cultural e natural e apontamos uma breve síntese do património de Almada. Com a intenção de contextualizar a ação, caracteriza-se o espaço, património municipal, o Solar dos Zagallos.

No quarto capítulo- *Propostas de Abordagem Pedagógica*- são apresentadas as oficinas com as temáticas, os conteúdos e as obras de arte, a metodologia de trabalho dos alunos e do docente e a caracterização da escola e do público-alvo

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Em Portugal a aprendizagem do ensino artístico para todos os níveis de escolaridade e a sua preocupação de legitimação, tem sido implementada e objeto de reflexão, através de vários documentos legislativos, pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação, da Conferência Nacional Educação Artística e no contexto internacional, através de relatórios e conferências.

1.1 A Educação Artística no Panorama Internacional

A Educação Artística tem vindo a ser uma das preocupações de vários organismos internacionais, nomeadamente a UNESCO, aos quais tem vindo a definir orientações através de programas, recomendações e convenções. Será de salientar que esta preocupação não se centra apenas ao nível da Educação mas também no contexto dos Direitos Culturais, onde o direito à criação e à fruição cultural e artística é contemplado sendo a educação artística condição essencial para o seu exercício e para a compreensão da diversidade cultural e artística e a valorização do património cultural.

A Fundação Calouste Gulbenkian no ano de 1999 realizou-se uma Conferência intitulada “Educação Estética e Artística- Abordagens Transdisciplinares”, reunindo vários especialistas nacionais⁵ e estrangeiros⁶, e teve como finalidade, numa perspetiva transdisciplinar, debater e partilhar os sistemas de referência da Educação Estética e Artística, a dicotomia entre as práticas formativas e os modelos de investigação e a partilha de saberes sobre ações inovadoras desenvolvidas em vários contextos, como escolas, museus e oficinas de expressão plástica.

De uma forma sucinta os autores consideraram que a Educação Estética e Artística contribui para: estimular a sensibilidade e a imaginação contribuindo para

⁵ João Pedro Fróis, Rui Mário Gonçalves e Elisa Marques.

⁶ Holder Hoge, Colin Martindale, Bjarne Sode Funch, Dmitry A. Leontiev, Abigail Housen, Michael Parsons e Philip Yenawine.

o desenvolvimento integral da personalidade, sendo esta condição necessária para uma integração sociocultural; que deverá encontrar-se integrada no Sistema Educativo para atingir os seus objetivos; a formação global do indivíduo pela possibilidade de desenvolver as suas potencialidades cognitivas, não só durante um período de tempo mas também ao longo da vida, em diversos contextos, formais e não formais; desenvolver a literacia da linguagem estética, promovendo ações no âmbito Arte/Educação, através da produção, do conhecimento da gramática visual e do contexto histórico da obra de arte, permitindo ao indivíduo não só uma leitura das suas produções assim das obras de arte e do meio envolvente.

A Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Artísticas, aprovada pela UNESCO em 2005, salienta a necessidade de implementação de programas de educação que incentivem a criatividade para a compreensão da importância da proteção e promoção das diversas expressões culturais, cooperando com organizações locais. No mesmo ano a Convenção Quadro relativa ao valor do Património Cultural para a Sociedade⁷, salienta que a preservação e a valorização do património cultural têm como finalidade o desenvolvimento humano e a qualidade de vida, contribuindo para uma sociedade pacífica, democrática e para a promoção da diversidade cultural. Para tal todas as partes comprometeram-se a incluir em todos os níveis de ensino o conhecimento do património cultural numa dimensão transdisciplinar.

A 1ª Conferência Mundial intitulada “Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI”, realizada em Lisboa no ano 2006, organizada por iniciativa da UNESCO em parceria com o Governo Português, tinha como objetivos não só defender o direito humano à educação e à sua participação na vida cultural, mas sobretudo, promover a educação artística como instrumento capaz de desenvolver as capacidades individuais e criativas, melhorar a qualidade da educação, promover a expressão da diversidade cultural e demonstrar a importância da Educação Artística em todas as sociedades.

⁷ Aprovada pelo Conselho da Europa em 2005 e ratificada por Portugal em 2008 (Diário da República, 1ª série, Nº 177, 12 Setembro de 2008).

Baseado na estrutura da conferência, composta por painéis especializados, mesas redondas e workshops, resultou o “Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver Capacidades Criativas para o Século XXI”, que tem como objetivo fundamentar e nortear o reforço da Educação Artística, reconhecendo que a “educação artística pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e eficaz”⁸.

O Roteiro para a Educação Artística foi criado de forma a promover um entendimento comum entre todas as partes interessadas sobre a importância e a promoção da Educação Artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente, estimular a colaboração na reflexão e na ação melhorando a qualidade da nossa educação em ambientes educacionais e congregar recursos financeiros e humanos tendo em vista uma integração mais completa nos sistemas educativos e nas escolas, salientando que o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação.

No contexto educativo o Roteiro apresenta duas abordagens à Educação Artística, a arte como objeto de estudo ou como método de ensino aprendizagem. A primeira abordagem à arte tem como objetivo desenvolver competências artísticas, a segunda tem como objetivo o aprofundamento da compreensão dos conteúdos de outras disciplinas, refletindo este método uma abordagem interdisciplinar. O documento ainda clarifica o tipo de organização da intervenção da educação artística em contexto pedagógico, definindo a sua estrutura em três dimensões: I) Estudo de trabalhos artísticos; II) Contacto direto com trabalhos artísticos; III) Participação em práticas artísticas.

Quanto às estratégias de intervenção, no sentido de melhorar a qualidade do ensino artístico, defende um aprofundamento da formação específica dos professores de arte assim como dos professores das disciplinas gerais, tendo como finalidade introduzir o ensino da arte nas suas práticas curriculares. Neste

⁸ Relatório de Lupwishi Mbuyamba, pág.3.

âmbito o roteiro propõe ainda a criação de parcerias criativas ativas e sustentáveis entre os contextos educativos (formais e não formais) e a comunidade; a participação e envolvimento de artistas locais afim de reforçar a cultura e a identidade local.

A 2.^a Conferência Mundial sobre Educação Artística, realizada em Seoul em Maio de 2010, reforçou o valor da educação artística para todos, destacando a dimensão social e cultural. Procurou ainda consolidar princípios e objetivos e estabeleceu caminhos para o desenvolvimento da Educação Artística, através de um conjunto de linhas de ação, apelando aos Estados Membros, à sociedade civil e às organizações profissionais no sentido de aplicarem os princípios e prosseguirem os objetivos da UNESCO, tendo como finalidade assegurar que “a Educação Artística é acessível enquanto componente fundamental e durável da renovação qualitativa da educação”.

O Conselho da Europa enquadra a Educação Artística de forma integrada e transversal nos seus programas e documentos normativos. Em 1984 estabelece as bases para a “Recomendação sobre a Educação Cultural: promoção da cultura, da criatividade e da compreensão multicultural para a Educação”. Em 1995 lançou o programa “Cultura, Criatividade e os Jovens”, tendo como finalidade a implementação da Educação artística nas escolas envolvendo artistas e profissionais nas atividades extracurriculares.

No Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural - “Viver Juntos em Igual Dignidade”, lançado pelo Conselho da Europa em 2008, e tem como mensagem principal a de que o diálogo intercultural é impossível sem uma clara referência aos valores universais, tais como, a democracia, os direitos humanos e o estado de direito.

Para tal recomenda as atividades culturais como meio facilitador da descoberta da multiculturalidade contribuindo para a tolerância, a compreensão mútua e o respeito, tornando o cidadão participativo num cidadão criativo, que irá criar novos espaços e possibilidades de diálogo. As artes são também um terreno profícuo de contradição e de confrontação, que permite a expressão individual, a

autorreflexão, a crítica e a meditação. A arte não reconhece fronteiras, pelo contrário, viaja no tempo e no espaço, com a finalidade de estabelecer conexões com as emoções, desta forma reconhece a importância dos recursos artísticos e culturais como recursos educativos essenciais para a aprendizagem e para o diálogo intercultural.

Em 2009, Ano Europeu da Criatividade e da Inovação, foi publicado pela Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, um estudo intitulado “Educação Artística e Cultural nas Escolas na Europa”. Nas suas conclusões refere que os objetivos da educação artística são semelhantes em todos os países e que existem ligações transversais entre as artes e outras áreas curriculares, no entanto a conceção dos currículos artísticos varia entre os vários países, ou seja, as áreas como a música ou as artes visuais são lecionadas separadamente, noutros são lecionados como uma área do conhecimento integral, designando-a por Artes. Ao nível do 1º e 2º ciclo a educação artística é obrigatória, abrangendo um período entre as 50 e as 100 horas, diminuindo para as 25 a 75 horas no 3º ciclo e quase todos os países têm como atividades extracurriculares ao nível das artes.

O estudo revela ainda que na maioria dos países, são promovidas visitas de estudo de interesse artístico e cultural, ou a criação de parcerias com artistas com a finalidade de aproximar os alunos ao mundo das artes e da cultura. No entanto, em apenas alguns países são criadas e institucionalizadas redes de parceria com o objetivo de unir a arte, a cultura e a educação. Para tal recomenda que dever-se-á definir uma abordagem de colaboração entre os diferentes atores (escolas, poder político, artistas, instituições artísticas), não só com a finalidade de melhorar a Educação Artística, mas também de transformar as artes como uma experiência intensa e enquadrada na vida real.

1.2 Contexto Histórico em Portugal.

A concretização da Educação Artística ao nível curricular tem sido sujeita a várias contingências das mais diversas formas. Assim pretende-se fazer um breve percurso das medidas legislativas mais significativas, programas implementados, pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação.

A referência a uma educação estética no ensino básico surge em 1973 pela Lei de Bases da Educação Nacional⁹ quando prevê no currículo do ensino preparatório o aprofundamento da educação estética, física, cívica, moral e religiosa. Surge então na estrutura do currículo as disciplinas de educação musical, a educação visual, que propunha essencialmente uma análise dos elementos visuais no nosso envolvimento, destacando-se como meios de comunicação e a disciplina de trabalhos manuais fundamentada num ensino de ofícios, acentuando o estudo das técnicas como propostas de trabalho que consistiam na repetição de modelos ou na execução concertada e repetida de procedimentos.

No ano 1986 surge a Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁰, documento inovador pois refere pela primeira vez a consciencialização do património cultural e a descentralização e diversificação das estruturas e ações educativas com o objetivo de adaptação ao contexto social. Na sua sequência nasce o projeto “Escola Cultural”, sendo mais tarde substituído pelo projeto “A Cultura começa na Escola”, não se encontrando hoje implementado.

No âmbito do ensino básico refere como um dos objetivos “assegurar uma formação geral que garanta o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade, do sentido moral e da sensibilidade estética”¹¹ e “promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”¹².

⁹ Lei nº 5/73 de 25 de Julho, Iª Série do Diário do Governo nº 173.

¹⁰ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Iª Série do Diário da República nº 237

¹¹ Artigo 7º, alínea a).

¹² Artigo 7º. Alínea c).

Em 1990 foi aprovado o Diploma- Quadro do Ensino Artístico (Decreto Lei nº 344/90)¹³ desenvolvendo os princípios gerais na Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece as bases gerais da organização da Educação Artística em todos os níveis de ensino nas suas múltiplas vertentes, genérica como parte integrante do currículo do ensino regular, vocacional, em modalidades especiais e extra curricular. No seu preâmbulo considera a Educação Artística “como parte integrante e imprescindível na formação global e equilibrada da pessoa”, entendendo por Educação Artística as seguintes áreas: música, dança, teatro, cinema e audiovisual e as artes plásticas. Este Diploma foi antecedido pelo colóquio “Educação Artística Especializada- Preparar as Mudanças Qualitativas”, promovido pelo Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional do Ministério da Educação, pelo qual pretendia promover os decretos reguladores para as diversas áreas artísticas, no entanto, não chegaram a ser publicados.

Em 1991, é aprovado, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo a Reorganização dos Planos Curriculares para a formação estética e tecnológica ao nível do 2º Ciclo do ensino básico dando origem ao programa de Educação Visual e Tecnológica (EVT), significando que ao domínio da Educação Visual une-se a Educação Tecnológica, uma de carácter artístico e outra de carácter técnico e científico, criando um conceito de área pluridisciplinar.

A Educação Artística, segundo a nova organização curricular, encontra-se dividida em duas disciplinas, Educação Musical e a Educação Visual e Tecnológica (EVT). O programa de EVT assenta no Método de Resolução de Problemas, centrando as atividades no contexto vivencial do aluno e dos seus interesses, com o objetivo de motivar os alunos para aprendizagens significativas.

¹³ Diário da República, 1ª Série, nº 253 de 2 de Novembro. Este Decreto-Lei foi redesenhado a partir do “Plano Nacional de Educação Artística” apresentado em 1979, sob a direção de Madalena Perdigão. Na construção deste decreto-lei, assume também especial significado o trabalho desenvolvido pelo Professor Arquimedes da Silva Santos por ser o precursor na divulgação do conceito de Educação pela Arte criado por Herbert Read na sua tese de doutoramento “Education Through Art” (1943), de expressões artísticas integradas e de arte-terapia. Além de ter estado envolvido na promoção do Colóquio sobre o Projeto de Reforma do Ensino Artístico em 1971, na Fundação Calouste Gulbenkian, fundou e presidiu a Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório. Esta instituição com a duração de dez anos teve como objetivo a formação de artistas, de professores e de educadores através de uma metodologia inovadora, destacando-se o ensino pela diferença baseado no desenvolvimento crítico e na interligação de todas as artes.

Na sua nota introdutória, o programa refere que a disciplina de EVT deverá “promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos de envolvimento” e “promover a articulação dos aspetos históricos, físicos, sociais, económicos, de cada situação estudada para a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia. E da estética através de um processo integrado em que a reflexão sobre as operações e compreensão dos fenómenos são motores de criatividade”.

Assim sendo, como o próprio documento explicita, a disciplina de EVT pretende partir da “realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspetiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica”¹⁴. Conclui-se que os aspetos artísticos no que diz respeito à criação, à reflexão ou à contemplação da arte, estão fora do currículo, dado que a tónica é posta nos aspetos visuais e tecnológicos do envolvimento, existindo apenas referência às Artes Populares como parte integrante do património artístico.

Em 1999, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação um parecer elaborado pela pintora Emília Nadal e o Dr. Jorge Barreto Xavier como conselheiros relatores, intitulado “*Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*”¹⁵. Nas suas recomendações o parecer salienta quatro dimensões:

- I) Orientações e estratégias- valorização da sensibilidade e dos vários tipos de inteligência; o reconhecimento da importância da educação estética na motivação para as várias áreas de aprendizagem; a valorização do ensino artístico para o desenvolvimento da expressão e da criatividade individual.
- II) Medidas legislativas- a regulamentação do Decreto – Lei nº 344/90; a distinção de educação artística de educação tecnológica; a

¹⁴ Organização Curricular e Programas, Educação Visual e Tecnológica, vol. 1, pág. 196.

¹⁵ Parecer nº 2/99, Conselho Nacional de Educação. Diário da República nº 28, 2ª série de 3 de Fevereiro de 1999.

continuidade curricular de Educação Musical no ensino básico e secundário.

- III) Ação a desenvolver- maior empenho por parte do Ministério da Educação na implementação e continuidade das várias expressões artísticas nas escolas e desenvolver em colaboração com o Ministério da Cultura e outras entidades a implementação de programas, projetos e ações conjuntas no âmbito da formação cultural e estética a alunos e professores.
- IV) Programas, pedagogias e boas práticas- “revisão profunda dos cânones de formação, programas e metodologias” por se encontrarem “confinados à transmissão desarticulada de técnicas e gramáticas” de modo a acentuar “a sua vocação específica para o desenvolvimento das capacidades preceptivas e expressivas, para o exercício da imaginação e da criatividade e para a educação da sensibilidade e do juízo estético”; recomenda a criação de projetos educativos de escolas, nas áreas de expressão artística, com a colaboração de artistas e instituições culturais “existentes na comunidade envolvente e a nível nacional”.

No seguimento deste parecer, nomeadamente nas suas recomendações no que se refere às ações a desenvolver, e no momento em que se preparava uma nova Lei de Bases da Educação, foi constituído um grupo de trabalho entre membros do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação¹⁶, com o objetivo de estudar e propor medidas efetivas de articulação entre os ministérios através de um relatório conjunto. Como intervenções prioritárias o despacho considera a formação de professores, a sensibilização das crianças e jovens para as diferentes realidades do património cultural português, o fortalecimento de uma ligação entre escolas e museus e o reforço da componente educativa das estruturas culturais.

¹⁶ Despacho Conjunto nº 1062/2003.

Para a concretização das intervenções e considerando elementos chave de atividades a desenvolver no domínio curricular e extra curricular, propõe as seguintes medidas: a criação de um roteiro de museus e sítios; apoiar os professores nos serviços educativos dos museus e criar ações de formação dos professores na área da arte e do património.

Em resultado deste relatório e considerando que uma relação ativa entre os dois ministérios poderá “contribuir para transformar a experiência da aprendizagem, alargando oportunidades e perspetivas. Pretende-se contribuir para o desenvolvimento do individuo e dos seus contextos vivenciais no âmbito da família, da escola, dos amigos, da cidade”¹⁷, foi proposto um Plano Nacional Educação e Cultura¹⁸, com o objetivo de propor medidas de intervenção, segundo cinco eixos prioritários: dimensão cultural do currículo; missão educativa das estruturas culturais; formação de profissionais da Educação e da Cultura; sistematização e acesso à informação; incentivo ao funcionamento em rede das estruturas locais e nacionais e com as estruturas internacionais. Em relação aos eixos de intervenção citados são propostas recomendações e propostas de ação.

No ano 2001, o Ministério da Educação, reorganizou o Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais ¹⁹, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, contemplando a Educação Artística como componente curricular e pela primeira vez inclui a área artística no contexto das atividades de enriquecimento curricular, enquadrando-as no projeto curricular de escola e subsequentemente nos projetos curriculares de turma.

Este documento torna-se inovador no sentido de apresentar uma transformação gradual nas orientações curriculares como, programas por disciplina e por ano de escolaridade, indicações metodológicas, competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar por áreas disciplinares, reforçando uma articulação e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico, nomeadamente o ensino da Educação Artística, através de quatro áreas: Expressão Plástica e Educação

¹⁷ Relatório do Grupo de Trabalho (Abril 2004), pág. 5.

¹⁸ Relatório do Grupo de Trabalho, pág. 50.

¹⁹ Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

Visual, Expressão Musical e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico- Motora/Dança. Quanto ao 2º ciclo é proposto um aprofundamento na área de Educação Musical e da Educação Visual continuando associada à área Tecnológica, propondo a Dança e o Teatro como componentes da oferta de escola.

No presente documento a Arte torna-se o âmago na Educação Artística, passando a referir a importância da “vivência artística”, pois sem o recurso à arte seria impossível empreender o ensino da Educação Artística, sugerindo uma abordagem pedagógica através da observação e análise das obras de arte utilizando a expressão “diálogo com a obra de arte”. Considerando este método de ensino, um meio privilegiado para o aluno interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico.

As experiências de aprendizagem indicadas apresentam-se como forma de operacionalização das competências a adquirir no ensino básico, sugerindo e privilegiando uma abordagem transdisciplinar como forma de conhecer o património artístico nacional e ter contacto com diferentes tipos de cultura artística.

No domínio da Educação Visual refere a articulação das competências específicas segundo três eixos estruturantes: fruição- contemplação; produção- criação e a reflexão- interpretação. Para tal a Comunicação Visual e os Elementos da Forma, são os domínios para a operacionalização e articulação dos três eixos estruturantes.

Quanto ao desenvolvimento curricular sugere: a organização das atividades por Unidades de Trabalho, implicando um processo e a criação de um produto final; uma metodologia diversificada recorrendo a vários recursos; situações de aprendizagem contextualizadas, permitindo aos alunos aprendizagens significativas; temas relevantes e atuais, orientados para uma visão de uma escola aberta ao património artístico e natural, ao meio envolvente ou de propostas realizadas pelos alunos; os meios de expressão deverão ser diversificados, propondo o desenho, as explorações bidimensionais e

tridimensionais e as tecnologias relacionadas com a imagem, por último refere que as estratégias de ensino deverão favorecer o desenvolvimento da comunicação visual individual e a participação em trabalhos coletivos.

Será de referir que pela primeira vez surge o conceito Literacia em Artes, com o objetivo de desenvolver as competências específicas que se organizam em quatro eixos comuns estruturantes e interrelacionados, sendo a apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação e da criatividade e a compreensão das artes no seu contexto. Estes eixos estruturantes têm como finalidade os alunos adquirirem capacidade de comunicar e interpretar significados usando uma linguagem apropriada a cada disciplina artística e o entendimento de uma obra de arte dentro do seu contexto social e cultural.

Dez anos decorridos, deu-se por extinto a aplicação do Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais²⁰, por conter “ideias ambíguas que impossibilitam uma orientação clara da aprendizagem” e por revelar “recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais”. Desta forma justifica que o novo currículo “deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade”. Em resultado, o desenvolvimento do ensino passou a estar orientado por “Metas Curriculares”, como meio de organizar e facilitar o ensino, fornecendo “uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar”²¹.

O Relatório publicado em Outubro de 2005 pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa/Observatório das Atividades Culturais, resultado de um estudo sobre “Contribuições para a formulação de políticas públicas no Horizonte 2013” relativas ao tema “Cultura, Identidades e Património”.

Este estudo revela que *“um dos eixos fundamentais para a valorização da cultura, enquanto componente formativa, é a incorporação efetiva de expressões*

²⁰ Despacho nº 17169/2011 de 12 de Dezembro de 2011.

²¹ Despacho nº 5306/2012 de 2 de Abril de 2012.

artísticas diversificadas nos tempos curriculares de aprendizagem ao longo do ensino básico (...) em todas as escolas". Assim sendo, determina como meta a estabelecer no ano 2013, a ocupação de 20% do currículo em atividades performativas, plásticas, musicais e literárias.

Refere ainda," ser imprescindível que os conteúdos (...) não se limitem a uma reprodução mais ou menos mecânicas de competências expressivas que já são tradicionalmente contempladas na escola, mas antes que, incluam modalidades de aprendizagem inovadoras, combinando disciplinas e metodologias diversificadas".

Como orientações para esta exigência, que visa colocar a aprendizagem artística no centro dos currículos escolares propõe as seguintes medidas: formação de professores nesta área específica; o envolvimento de criadores, interpretes e produtores culturais e artísticos nos tempos letivos de modo a rentabilizar dinâmicas locais e a promoção de projetos de experimentação artística em meio formal e não formal.

Em Julho de 2012 por Decreto Lei²² apresenta uma revisão da estrutura curricular "...tendo em vista a melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende (...) procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência". Neste sentido são subdivididas as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, sendo atribuído o tempo mínimo à Educação Visual de noventa minutos semanais.

As Metas Curriculares estão divididas em quatro domínios: Técnica, Representação, Discurso e Projeto. Estes domínios encontram-se estruturados por ano letivo e os seus conteúdos apresentam-se organizados segundo três eixos de progressão de complexidade (vertical, horizontal e domínio) evidenciando uma articulação entre os objetivos gerais.

No âmbito dos objetivos gerais do 2º ciclo, as metas incidem sobre os seguintes conteúdos: materiais básicos de desenho, elementos constituintes da forma, a

²² Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho.

comunicação e narrativa visual, cor, espaço e património e discurso. Salienta-se que em relação ao património e à obra de arte é abordado apenas no sexto ano no domínio do discurso, do qual este domínio é “caracterizado por procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar/significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva”.²³

Em Janeiro de 2013 é publicado um parecer intitulado “Recomendação sobre Educação Artística”²⁴ pelo Conselho Nacional de Educação elaborado pelas Conselheiras Maria Emília Brederode Santos, Maria Helena Damião Silva e Maria Marques Calado. Este parecer vem reconhecer, “que é consensual e cada vez mais reconhecida a importância da educação artística para o desenvolvimento de cada ser humano, nas suas vertentes pessoal e social” e que apesar deste consenso “a presença das artes e da educação artística no currículo se afigura cada vez mais reduzida e pouco definida, não estando assegurada a sua continuidade, coerência e qualidade” cabendo à “escola pública a principal responsabilidade nessa matéria”. Para tal recomenda:

- I) Currículo e organização do ensino- que a educação artística integre o currículo nacional salvaguardando uma” perspectiva abrangente e integrada que valorize a fruição, a expressão, a criatividade, a comunicação e o conhecimento do património”; que seja ratificada a importância da educação artística ao longo da escolaridade básica, sendo necessário rever as Metas Curriculares da Educação Visual do 2º ciclo.
- II) Escolas e autarquias- que se “promova a integração da componente artística (...) de forma articulada nos projetos municipais de educação como nos projetos educativos das escolas”; “que se intensifique a utilização dos recursos culturais e artísticos” e “se incentivem

²³ Metas Curriculares, 2012, pág.3.

²⁴ Diário da República, 2ª série- nº 19 de 28 de Janeiro de 2013. Recomendação nº 1/2013 do CNE.

parcerias(...) com artistas e organizações locais e nacionais, capazes de contribuir para a formação artística de alunos e professores.

1.3 Conferência Nacional de Educação Artística de 2007.

No encerramento da 1ª Conferência Mundial sobre Educação Artística realizada em Lisboa em 2006 e levando em conta as suas recomendações, foi anunciado a realização em Portugal uma conferência Nacional de Educação Artística, pretendendo um debate sobre o papel da Arte no sistema educativo, nomeadamente o reforço e o ensino das artes na aprendizagem, afirmando a importância da educação e formação artísticas através do desenvolvimento de atividades em contextos e equipamentos educativos, sendo necessário para tal a importância das autoridades nacionais e locais para a disponibilização de recursos e a constituição de redes e parcerias de cooperação institucional.

A Conferência Nacional, realizada no Porto na Casa da Música, definiu a Educação Artística como um “conjunto de experiências relacionadas com diversas formas de arte, que se desenrolam nos espaços de educação da comunidade incluindo escolas, equipamentos culturais, associações e organizações não-governamentais. Estas práticas destinam-se à generalidade da população, e são acompanhadas por artistas e educadores das diversas áreas da criação e da expressão”.²⁵ Para tal, a Arte é o conceito operador fundamental na educação, não só enquanto processo mas também como produto.

Reconhece as várias formas de Arte, enquanto processo, como recurso ao conhecimento, à experiência social, individual e cultural e como instrumento pedagógico. Mas também considera a sua importância como produto de criação enquanto objeto de fruição e como importância económica e cultural.

Os temas abordados no Programa na Conferência Nacional de Educação Artística²⁶ e no âmbito do contexto atual da sociedade portuguesa foram

²⁵ Conferência Nacional de Educação Artística- Documento de trabalho, 2007, pág.4

²⁶ <http://www.educacao-artistica.gov.pt/programaConf.htm>

diversificados. No entanto não deixando de assinalar alguns aspetos, tais como: o papel da escola e dos equipamentos culturais no seu processo de aprendizagem; a sua importância na inovação, na criatividade e no empreendedorismo; o estabelecimento de redes e parcerias; a formação inicial em artes dos agentes educativos; a sua importância para o conhecimento e valorização do património artístico e cultural, e por fim, o estado da arte no currículo atual do ensino em Portugal. Neste último ponto reconhece que no 1º ciclo a área das expressões artística “não é devidamente desenvolvida”, que no 2º e 3º ciclo “o currículo “configura um afunilamento e uma redução das ofertas educativas”.

Neste enquadramento a Conferência Nacional recomenda:

- I) Desenvolvimento Curricular- desenvolver integralmente e de modo transversal saberes e práticas incluindo a área das expressões artísticas; diversificar a oferta de disciplinas da área artística; dar continuidade, divulgar e avaliar projetos artísticos; “alargar o espaço da escola a instituições culturais”
- II) Domínio Institucional- “apoiar e qualificar a educação artística nas escolas (...) promovendo um trabalho em rede e em parceria, recorrendo a infra- estruturas existentes”; estimular o conhecimento e a perspetiva histórica através da fruição, análise e leitura crítica de obras de arte e de experimentação das suas técnicas, através do estabelecimento de parcerias de programas que visem o contacto com diversas linguagens e técnicas do panorama artístico internacional e nacional.

No contexto desta Conferência, foi apresentado um estudo pela Professora Anne Bamford da Universidade de Artes em Londres, intitulado “Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural”. Este estudo resultou de uma investigação conjunta entre a UNESCO, o Conselho para as Artes da Austrália e a Federação Internacional dos Conselhos das Artes e Organismos para a Cultura. Esta investigação tinha como objetivo determinar o ponto de situação da educação artística em todo o mundo.

Os resultados indicaram que a Educação Artística tem uma contribuição valiosa para a educação global da criança, “promovendo uma identidade cultural e tem um impacto positivo no desempenho académico das crianças, especialmente em áreas de alfabetização e na aprendizagem de um segundo idioma”. Outro fator positivo numa “educação rica em arte é na melhoria da atitude dos alunos em relação à escola, à percepção da escola pelos pais e pela comunidade, bem como no interesse dos estudantes pela cultura e pelas artes”.

1.4 Desenvolvimento de Projetos em Educação Artística em contexto Nacional

Na Lei-quadro dos Museus Portugueses²⁷ prevê a articulação dos museus com políticas culturais e de educação, considerando que os museus, como instituições abertas à sociedade, são um instrumento indispensável no domínio da fruição e criação cultural, para o desenvolvimento integral da pessoa. Neste âmbito os serviços educativos dos museus portugueses são uma realidade no panorama da Educação Artística, tanto ao nível de programas abertos à comunidade, como de iniciativas abertas às escolas²⁸, por esta razão os serviços educativos não serão objeto de análise neste estudo, para uma abordagem do que se faz em Portugal no âmbito da Educação Artística. Importa neste estudo salientar a criação de interações entre as Escolas e as estruturas culturais, apoiadas pelo Ministério da Educação e da Cultura.

Em 1993 a 1997 é lançado o programa “PAIDEIA- Animação Artística nas Escolas Secundárias”, participando na iniciativa, 180 escolas secundárias, mais de 160 000 estudantes e 4 000 professores do ensino secundário, “tendo um impacto extremamente positivo (...) junto dos jovens, das escolas e das comunidades envolventes (...) no âmbito da promoção da participação dos jovens em atividades artísticas com vista à sua integração social”.²⁹ Este programa foi implementado pelo Clube Português de Artes e Ideias com o apoio do Ministério

²⁷ Lei nº 47/2004 de 19 de Agosto, art.º 2, alínea b) e c).

²⁸ Lei nº 47/2004 de 19 de Agosto, art.º 42 e 43.

²⁹ Portaria nº 58/97 de 25 de Janeiro.

da Educação, com a intenção de promover o teatro, a música, a dança, as artes visuais e a fotografia.

Poderemos considerar um “programa itinerante”, pois foram criados quatro pré-fabricados (200m² cada um) que eram transportados e montados, sucessivamente, nas escolas envolvidas permanecendo em cada uma duas semanas. A itinerância decorreu da impossibilidade do desenvolvimento das atividades desenhadas nos espaços tradicionais das escolas procurando contribuir para uma integração de artistas e programas nas áreas das artes, sendo apresentadas várias propostas para o efeito: formação de professores, artistas residentes na escola e a circulação de projetos artísticos a nível nacional. Para tal foram apresentados artistas contemporâneos e projetos de arte contemporânea em programas de interação e construção com os estudantes envolvidos. Este projeto pretendeu demonstrar, de forma sistemática e operacional, o valor das atividades artísticas no currículo escolar.

Assumida pela Associação Menuhin Portugal e apoiado pelo Ministério da Educação, o Projeto MUS-E (Musas Europa- Artistas na Escola) é um projeto de âmbito internacional com responsabilidade da International Yehudi Foundation, sediada em Bruxelas, sendo o fundador, o violinista Yehudi Menuhin³⁰. Yehudi Menuhin acreditava que as atividades artísticas e o contacto com artistas e com as suas criações artísticas em populações escolares desfavorecidas ajudavam ao desenvolvimento global dos alunos e, simultaneamente, propiciava a valorização das culturas dos próprios sujeitos, contribuindo para a construção de um mundo mais tolerante.

Encontra-se implementado em Portugal desde o ano letivo 1996-1997, abrangendo Jardins de Infância e de escolas do 1º ciclo da rede pública. Visa a promoção do respeito e da solidariedade entre os povos, pela introdução da prática das expressões artísticas (Expressão Dramática, Expressão Musical,

³⁰ A constante preocupação na defesa dos mais desfavorecidos valeu-lhe a atribuição do Prémio Nobel da Paz, em 1979.

Expressão Plástica, Movimento e Dança e Escrita Criativa), no quadro da educação artística genérica. As atividades artísticas têm sempre presente as culturas de origem das crianças e ocupam dez por cento do horário escolar, sendo promovidas por professores com formação artística e pedagógica que apresentam novas formas de pensar, criar e interagir.

Tem ainda como objetivos, contribuir para a prevenção e resolução de problemáticas como a violência, o racismo, a exclusão social, escolar e cultural e o absentismo e insucesso escolar de muitas crianças e jovens. Este projeto promove outras iniciativas, como a realização de oficinas, envolvendo familiares e alunos e a criação de oficinas artísticas para professores e auxiliares de ação educativa.

Em 2013 é assumido um protocolo de colaboração entre a Direção Geral da Educação³¹ e a Direção do Património Cultural³², no âmbito do “Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar”, e de acordo com a Recomendação nº 1/2013 sobre Educação Artística³³, com vista a desenvolver projetos conjuntos no domínio da educação para o património cultural, bem como do conhecimento, da promoção e valorização do património cultural nacional por parte das comunidades educativas. Neste sentido promovem as seguintes atividades:

- I) “A minha escola adota um museu, um palácio, um monumento”.
- II) Exposição “As Artes visuais no ensino secundário”.
- III) Disponibilização de recursos pedagógicos, nomeadamente o instrumento Matriz PCI (portal Web sobre o Património Imaterial Português)³⁴.

³¹ Decreto- Lei nº 14/2012 de 20 de Janeiro, art.º 2 alínea h)

³² Decreto- Lei nº 115/2012 de 25 de Maio, art.º 2 alínea m)

³³ Capítulo VI alínea 4.3.

³⁴ <http://www.matrizpci.dgpc.pt/matrizpci.web/home.aspx>

O Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar é uma iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian, que pretende desenvolver um plano de intervenção no domínio das artes plásticas, música, dança e expressão dramática/teatro, e que as crianças, professores e famílias desenvolvam o gosto pela Arte, criem hábitos culturais e que considerem a Arte uma área do conhecimento da maior importância para o desenvolvimento permanente do ser humano.

Tem como finalidades intervir em vários eixos, tais como:

- I) Parcerias com instituições culturais, nomeadamente, o Centro Cultural de Belém/Fábrica das Artes com o subprograma "Big-Bang: Festival Europeu de Música para Crianças" e o Museu Coleção Berardo com o subprograma "Museu para que te quero".
- II) Dinamização com oficinas no contexto escolar e cultural, incentivando a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das várias formas de arte.
- III) Formação de docentes em contexto de trabalho, tendo por base o desenvolvimento das práticas pedagógicas, implementando estratégias interativas a participantes, sensibilizando os docentes e as famílias para o papel da arte na formação dos seus alunos, um dos exemplos desta ação é o programa "Primeiro Olhar- Programa Integrado de Artes Visuais".
- IV) Utilização das Metas de Aprendizagem da área da educação artística, cujas ações assegurem a articulação curricular com outras áreas do saber e integrem a dinâmica de diversas linguagens.
- V) Produção e divulgação de materiais educativos (CDROM 31 Alerta-Imagens à Descoberta, entre outros.)
- VI) Avaliação de processos e de produtos das práticas desenvolvidas.

O projeto "CativArte" surge como estratégia para o sucesso e prevenção do abandono escolar e o seu título deriva da intenção de "Cativar" os alunos para a escola, para atividades de expressão artística sempre aliada a uma vertente

sustentável através da execução de projetos artísticos a partir da recuperação de materiais; atividades culturais (projeção de documentários, vídeos temáticos, comemoração de datas representativas para os alunos, workshops, exposições); atividades lúdicas (realização de jogos, teatro de fantoches).

O programa de enriquecimento escolar, “Odisseia”³⁵, aplicado pela primeira vez no ano letivo 2004/2005 numa escola privada em Amarante, tem como público alvo alunos do 2º ciclo (5º e 6º ano) visando a promoção e a sinalização de alunos sobredotados, através da implementação de recursos e incentivos para o desenvolvimento máximo do seu potencial, onde a criatividade, as aptidões e a motivação dos alunos têm um lugar central. Este programa constitui-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento da criatividade em contexto escolar, sendo uma das principais dimensões a ser explorada.

O programa, designado “Pegada Cultural – Artes e Educação”³⁶, tem como objetivo estimular a oferta e a procura de projetos artísticos com uma forte componente educacional. O programa atribui apoios tendo em vista o desenvolvimento de projetos artísticos e educacionais (arquitetura, artes visuais, dança, design, fotografia, música, teatro e projetos interdisciplinares) a serem implementados durante o decurso do projeto, criando, igualmente, oportunidades de formação em projetos artísticos e educacionais sob a forma de *workshops* interativos. É objetivo do programa facultar experiências artísticas a jovens estudantes e criar sinergias entre entidades artísticas, escolas e agentes locais, essenciais para o desenvolvimento futuro de projetos artísticos sustentáveis.

No ano letivo 2012/2013 foi lançado pelo Ministério da Educação e Ciência e a Secretaria de Estado da Cultura o Plano Nacional do Cinema indo ao encontro da

³⁵ Este programa é baseado no modelo de Joseph Renzulli, professor de Psicologia da Educação da Universidade de Connecticut, denominado “*The Schoolwide Enrichment Triad Model*” (1999), onde considera a existência de três fatores que contribuem, em conjunto, para o desenvolvimento máximo do potencial dos alunos: habilidades acima da média (processamento de informação integrando várias experiências, pensamento abstrato, capacidade de adquirir conhecimentos); criatividade (fluência, flexibilidade e originalidade do pensamento, abertura a experiências, sensibilidade aos estímulos, vontade de assumir riscos); comprometimento com a tarefa (perseverança, resistência, auto-confiança).

³⁶ Cooperação entre a Direção Geral das Artes (DGArtes) e o Conselho das Artes de Noruega.

Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre “Educação para a Literacia Mediática”, sugerindo “que o mais importante não são os Media em si (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos), mas o seu uso informado, crítico e responsável” ³⁷. Para tal a Recomendação sugere três tipos de aprendizagem em contexto educativo: o acesso à informação e à comunicação; a compreensão crítica dos média e da mensagem mediática e o uso criativo e responsável dos média para expressar e comunicar ideias.

Considerando que o cinema, para além de meio de entretenimento e instrumento didático de apoio, deverá ser considerado como uma importante ferramenta ou canal de informação educativa de transmissão e consolidação de conteúdos. Desta forma a programação apresenta uma articulação direta com os conteúdos programáticos de várias disciplinas, entre elas a Educação Visual, a Educação Musical e as disciplinas de Ensino Artístico, partindo sempre do visionamento de filmes/documentários de produção nacional e internacional para a construção de um produto final em cada uma das disciplinas envolvidas.

³⁷ Recomendação nº 6/2011, ponto 2.

CAPITULO II: ENQUADRAMENTO TEORICO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

2.1 Contributos para a aprendizagem e o ensino.

“Se a construção da realidade continua a ser missão das artes, o propósito da arte-educação, então, é contribuir para o entendimento dos panoramas social e culturais habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade.”

Arthur D. Efland

De acordo com Efland encontra-mos também em Read a seguinte citação: “O fim da educação (...) é a preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no seu aspeto vocacional mas também espiritual e mental, então não é de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, autorrealização, gosto- qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentimentos para a capacidade de viver”. (Herbert Read, 1942)

A ideia de que a educação é algo intrínseco a cada pessoa, uma capacidade interna e inata que é necessário ajudar a desenvolver, considerando-a “o alicerce de toda a formação e de toda a vida da pessoa”³⁸, já era expressa por Platão, considerando, tal como Read, que a arte deveria ser a base da educação.

Desta forma podemos admitir que para Read o Homem deve ser educado para ser o que é, ou seja, o fim geral da educação é favorecer o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo harmonizando a individualidade com o todo orgânico do grupo social a que pertence, a que o autor refere “reconciliação da singularidade individual com a unidade social”, tornando desta forma, a educação como o motor de transformação da sociedade contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento do homem e da sociedade.

Retomando a perspetiva de Platão, de qua a arte deve ser a base da educação, Read no seu livro “Education Through Art”³⁹, clarifica conceitos como os de

³⁸ Platão em “A República”, Livro V.

³⁹ Tese de doutoramento de Herbert Read em 1942.

educação e arte, analisando a sua união indissolúvel e a sua importância em todos os níveis do desenvolvimento do indivíduo.

Como metodologia de uma educação pela arte, Read propõe a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação, ou seja, uma educação que deverá proporcionar à criança sob uma forma lúdica- expressiva- criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade.

Para tal não se refere ao ensino de artes nem às artes visuais plásticas, refere-se a uma educação estética, educação que engloba várias áreas ou modos de expressão individual, como a música, a dança, a expressão dramática e a expressão verbal, literária e poética. Esta educação estética tem como finalidade, uma relação harmoniosa do ser humano com o mundo exterior, de modo a construir uma personalidade integrada tornando-o capaz e com independência de tomar as suas próprias decisões. Reportando-se a Platão, Read considera que o caminho para a harmonia racional, para o equilíbrio físico, para a integração social, é o mesmo caminho da educação estética.

Arquimedes Santos⁴⁰ questiona o “para quê” das expressões no ensino básico, salientando que a educação artística contribui para o “desenvolvimento harmonioso”, para o “apuramento da sensibilidade e da afetividade”, o “aproveitamento noutras matérias escolares”, para o “equipamento experiencial

⁴⁰ Arquimedes da Silva Santos nasceu em 1921, concluindo a Licenciatura em Medicina em 1951 na Universidade de Coimbra, seguindo-se estágios em pediatria, cardiologia e terapêutica médica nos Hospitais da Universidade de Coimbra. Conclui o Curso de Ciências Pedagógicas pela Universidade de Coimbra. Em 1960, é um dos primeiros a entrar no Quadro de Especialistas em Neuropsiquiatria Infantil da Ordem dos Médicos. Em 1962 é Bolseiro do Governo Francês para aperfeiçoamento dos estudos em Pedopsiquiatria e Psicopedagogia na Sorbonne. Desde 1965, desenvolveu, na Fundação Gulbenkian, estudos na área da psicopedagogia e das expressões artísticas, e nas décadas de oitenta e noventa ministra cursos no Centro Artístico Infantil, do ACARTE. Cria o consultório Médico-Psico-Pedagógico, em 1968, chefiando como pedopsiquiatra uma equipa multidisciplinar no âmbito da diagnose e reeducação de dificuldades escolares da infância e da adolescência. Foi sua a proposta da criação da Formação de Educadores pela Arte no Conservatório Nacional de Lisboa, da qual foi responsável. Foi professor de várias disciplinas e presidente do Conselho Pedagógico da Escola Superior de Educação pela Arte, transitando em 1986 para a Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa. Arquimedes da Silva Santos defende a Educação pela Arte, a arte integrada no quotidiano das escolas, desde o pré-escolar, conjugando a pedagogia, psicologia e expressões artísticas. Tem um papel pioneiro e de reflexão em várias associações e organizações ligadas à Arte-Educação e à Intervenção Artística, como o Instituto de Apoio à Criança, Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Agraciado como Comendador da Ordem do Infante D. Henrique (1998) e a Grã-Cruz da Ordem da Instrução Pública (2001).

para a vivência artística” e para o “enriquecimento expressivo na formação artística”.

O autor considera o termo “harmonioso” ao desenvolvimento da personalidade humana como a procura de um “equilíbrio dinâmico de funções vitais e psíquicas que proporcione uma adequada integração no Universo”. A arte é uma função vital para o Homem, pois considera-a não só como meio de expressão do que mais íntimo existe no ser humano, mas como meio de comunicação privilegiado da espécie, ou seja, a arte surge como um encontro entre a expressão do eu e uma adaptação à realidade material e social, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso da personalidade.

Para o apuramento da sensibilidade e da afetividade, Arquimedes Santos salienta que “se na afetividade, e nela a vida sensitiva e emotiva, se considera a motivação primordial do desenvolvimento do ser jovem” e “se aceita que a expressividade artística é do que há de mais enraizado na psique humana”, depreende-se a importância das atividades artísticas no sistema educativo.

Quanto ao aproveitamento noutras matérias escolares, Arquimedes refere que estudos experimentais, provaram que os alunos ao beneficiarem de várias expressões artísticas têm melhores resultados escolares noutras disciplinas e são meios facilitadores para a sua inserção socio escolar, pois é evidente o quanto contribuem para o seu bem-estar, a sua alegria e o seu equilíbrio bio - psíquico.

No que concerne ao “equipamento experiencial para a vivência artística”, compete à escola, não só proporcionar de modo criativo e crítico a compreensão e a abertura ao mundo cultural e artístico de várias linguagens artísticas, mas também de despertar em cada individuo o seu potencial artístico. Depreende-se que a experiência artística é um meio privilegiado de articular a inteligência, o imaginário, o simbólico, o real, a sensibilidade e a cultura.

Quanto ao “enriquecimento expressivo na formação artística”, Arquimedes refere-se aos alunos-artistas que frequentam estabelecimentos especializados, também

para eles será benéfico a vivência, o contacto direto e ativo de várias expressões artísticas, consolidando e ampliando a sua formação artística.

Elliot Eisner preconiza tal como Read que o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas, querendo dizer, “indivíduos que desenvolvem as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha”⁴¹.

Para tal Eisner defende que existem diferentes formas qualitativas do pensamento artístico que são relevantes para tudo o que fazemos, desde a capacidade de compor relações qualitativas que satisfaçam algum propósito, a experimentar as relações de qualidade que surgem no seu trabalho e de fazer juízos sobre elas.

Para a construção de um currículo, Eisner defende que o professor deve ajudar o aluno a aprender a questionar não só o que alguém está a dizer mas também a questionar o processo criativo. Desta forma as atividades de currículo podem ser definidas para chamar a atenção de tais questões, atividades que refinam a percepção em cada um dos campos que o professor ensina.

A observação de uma obra de arte “é um exemplo de um esforço para fortalecer tanto a consciência focal, como a atenção à configuração”, para o autor, uma das tarefas importantes de ensinar é o professor “ser capaz de focar o individual, enquanto se preocupa com os padrões mais largos da sala de aula, da qual o indivíduo faz parte.”⁴²

Nas artes os julgamentos são feitos na ausência de regras, logo as artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a pormenores, a agir e a apreciar as consequências das suas escolhas, a avaliá-las, e se necessário fazer outras escolhas. Esta simbiose entre o pensar e o agir torna um individuo inteligente qualitativamente em qualquer domínio do saber.

⁴¹ Elliot E. Eisner, (2008) O que pode a Educação Aprender das artes sobre a prática da Educação? Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pág. 7.

⁴² Elliot E. Eisner, Op. cit.

Outro aspecto que a educação pode aprender das artes pertence à formulação de objetivos. Quando definidos os objetivos em sala de aula são definidos os meios para os atingir, sendo assegurado o controle e a previsão. Pelo contrário, na arte os fins podem seguir os meios, ou seja, no processo de ação os fins poderão alterar-se. Esta flexibilidade de pensamento tem maior sucesso num ambiente em que não sente a necessidade de seguir um plano de aula rígido, mas que dá maior ênfase à exploração e à descoberta.

Outro fator que Eisner apresenta sobre o que podemos aprender das artes para a prática da educação é a relação entre o pensamento e o material com que trabalhamos. Nas artes para um trabalho ser criado, teremos que pensar nas limitações com que nos deparamos, explorar as possibilidades do meio, de forma a concretizar objetivos que cada material impõe nas suas exigências distintas. Paralelamente noutros domínios, o surgimento de novas possibilidades podem estimular as nossas capacidades imaginativas, gerar novas formas de experiência e por consequência outros produtos, ou seja a capacidade de resolução de problemas.

Da mesma forma, as teorias educacionais defendidas por Howard Gardner (1993) acerca da Teoria das Inteligências Múltiplas⁴³, vieram dar um suporte importante relativamente à importância das artes na educação. Segundo este, não é reconhecida uma inteligência artística em isolado, mas o direcionamento de cada uma das formas de inteligência, para fins artísticos, pois segundo Gardner alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente.

⁴³ A Teoria das Inteligências Múltiplas foi desenvolvida por Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard na década de 70. Publicou o seu primeiro livro, "Estruturas da Mente" em 1983, provocando um grande impacto na área da educação, pois acreditava que através da Teoria das Inteligências Múltiplas muitos problemas na área da educação poderiam ser resolvidos, e o mesmo poderia surtir como progresso educacional.

A teoria de Gardner afirma que todos os indivíduos, dispõem de oito inteligências sendo elas: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista, e que cada indivíduo tem maior habilidade para desenvolver uma determinada inteligência. Esta teoria possibilita trabalhar com estímulos específicos e com isso desenvolver de forma mais adequada determinada habilidade de cada indivíduo.

Gardner desenvolve um projeto de escola experimental, o “Projeto Zero”, através do qual tenta verificar na prática as consequências das suas ideias para a educação. As artes surgem na escola como estratégias didáticas para o ensino de conteúdos mais tradicionais, procurando respeitar os possíveis diferentes modos de aprender. Ou seja, o autor coloca num mesmo grau de importância, aptidões artísticas, físicas e intelectuais, igualando raciocínio lógico e competência linguística com as habilidades artísticas, corporais e musicais. Assim, a arte no ensino contribui para a valorização dos diferentes tipos de inteligência da criança, existindo uma ligação direta das mesmas à sua sensibilidade e à sua ação.

A Teoria das Inteligências Múltiplas abre as portas para uma ampla variedade de estratégias de ensino que podem ser implementadas na sala de aula, no entanto, Gardner alerta que não existe um conjunto de estratégias de ensino que resultem para todos os alunos. Pelo contrário, cada criança tem diferentes inclinações para as diferentes inteligências, de modo que qualquer estratégia poderá resultar com um grupo de alunos mas não com o todo.

Na obra “Inteligências Múltiplas na Sala de Aula” (2001), Thomas Armstrong sugere várias estratégias que o professor deve utilizar para estimular os vários tipos de inteligências dos seus alunos em sala de aula de modo a promover o sucesso escolar, a transdisciplinaridade, a capacidade de resolução de problemas e a criatividade.

Pretende-se que, na educação, a arte adquira uma dimensão importante na formação do indivíduo, permitindo o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, emotivas e sensoriais, pelo que deverá ser entendida como mediadora do processo de aprendizagem, sendo este o seu grande desafio relativamente ao ensino.

2.2 Contributos da Educação Artística para desenvolvimento humano

Segundo o Roteiro para a Educação Artística, a "Arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparável, em que o educando participa ativamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos (...) permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma bússola moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação"⁴⁴.

Relativamente à participação ativa dos alunos em experiências e processos criativos, David Swanger (1990), defende que uma educação estética encoraja-os a procurar e apreciar valores estéticos noutras áreas da vida, assim como, o desaparecimento de uma sociedade de consumo para uma sociedade com uma consciência mais saudável no modo de viver.

Ainda de acordo com o citado, autores como Thomas Munro (1956) e E. F. Kaelin (1989) afirmam que os objetivos da educação pela arte contribuem para uma cidadania participativa, em que os valores humanos assentam na comunicação, na tolerância, na justiça e na liberdade. Neste sentido, Harry Broudy recomenda que, a utilização das artes e humanidades, como fontes de verdades existenciais, não devem ser apenas para a educação estética, literária ou moral, mas também essencialmente para a formação integral do indivíduo, preparando-o para o exercício de uma cidadania ativa.

Broudy viu na educação e no desenvolvimento da imaginação como essenciais para o desenvolvimento moral e social dos alunos. No entanto, se um aluno fosse capaz de experimentar a vida através dos olhos de artistas, ele ou ela viria a ver o mundo de tal forma, que seria capaz de fazer uma escolha informada sobre o seu lugar dentro dele e seria também capaz de pensar sobre como queria experimentar a vida como ator dentro do seu próprio mundo, promovendo a sua autorrealização.

⁴⁴ Comissão Nacional da UNESCO, 2006.

Harry Broudy defende ainda que as escolas deviam centrar a sua atenção nos usos associativos e interpretativos do conhecimento (em vez dos habituais aplicativos e replicativos). Considerou que os estudos estéticos proporcionavam aos alunos experiências associativas e interpretativas desenvolvendo as suas capacidades de interpretação e crítica, assim como um vocabulário mais rico para a sua auto expressão.

Devido à atribuição, nos ambientes educativos, de dar maior valor ao desenvolvimento das capacidades cognitivas em detrimento dos processos emocionais, resultando numa separação cada vez maior entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional, segundo o Professor António Damásio este facto contribui para o declínio do comportamento moral da sociedade moderna⁴⁵. Sugere que a Educação artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo desta forma para uma cultura de paz.

A arte é um meio de conhecimento, transmissão e valorização de conhecimento de uma determinada cultura. As diversas culturas com os seus produtos criativos e artísticos representam formas contemporâneas e tradicionais que contribuem para o enriquecimento do seu património, da sua beleza e a integridade das civilizações humanas.

2.3 A Criatividade em contexto escolar

“A imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Existe uma forte relação entre estes três processos. A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia”.

Ken Robinson em Roteiro para a Educação Artística

⁴⁵ In Roteiro para a Educação Artística, pág.7.

O interesse em criatividade como uma área de investigação floresceu na segunda metade do século XX. Educadores e psicólogos têm enfatizado a importância de se promover condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. Como consequência, muitos estudos (Alencar, 1990; Alencar & Fleith, 2003; Amabile, 1989; Cropley, 1997; Daniels, 1997; Piirto, 1992; Starko, 1995; Sternberg & Williams, 1996) têm sugerido formas de promover a criatividade no contexto educativo.

Como expressa Sternberg e Lubart (em Fleith e Alencar, 2005), “O indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas ideias criativas. O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará”.

Neste sentido iremos abordar a importância da escola, do meio social e da família, eixos fundamentais para o desenvolvimento da criatividade dos nossos alunos.

...a escola...

O artigo “Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula” de Fleith e Alencar (2005) é bastante elucidativo em relação a esse facto, pois segundo estes autores o contexto educacional é propício à estimulação da criatividade do qual o professor deverá ter em consideração: (I) alocar tempo para o pensamento criativo, (II) recompensar ideias e produtos criativos, (III) encorajar o aluno a correr riscos, (IV) aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem, (V) possibilitar aos alunos imaginar outros pontos de vista, (VI) propiciar oportunidades para a exploração do ambiente e questionamento de pressupostos, (VII) identificar interesses, (VIII) formular problemas, (IX) gerar múltiplas hipóteses e (X) focalizar em ideias gerais ao invés de factos específicos.

Amabile também sugere propostas de como manter a criatividade viva na escola: (I) fornecer feedback construtivo e significativo, (II) envolver os alunos na

avaliação do próprio trabalho e na aprendizagem através dos próprios erros, (III) dar aos alunos possibilidade de escolha, (IV) enfatizar cooperação ao invés de competição, (V) disponibilizar material diversificado e abundante, (VI) promover oportunidades de experiências de aprendizagem próximas às da vida real, (VII) encorajar os alunos a compartilhar seus interesses, experiências, ideias e materiais em sala de aula e (VIII) procurar promover um ambiente de aprendizagem que seja sentido como importante e divertido.

Alencar (1990) e Fleith (2002) ressaltam ainda como características de um clima criativo em sala de aula o papel do professor: (I) proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva, (II) desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de explorar consequências, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para as próprias ideias, (IV) encorajar os alunos a refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor, (V) fazer uso dos próprios recursos para contornar obstáculos, (VI) envolver o aluno na solução de problemas, (VII) possibilitar ao aluno participar na escolha dos temas a serem investigados e (VIII) encorajar o aluno a elaborar produtos originais.

Considera-se que, numa época de rápidas mudanças e grande complexidade, a escola/professor devem ajudar a compreender os diferentes valores culturais e contribuir, através de várias estratégias, para o desenvolvimento de capacidades adaptativas e de resolução criativa de problemas, numa perspectiva transversal.

Neste sentido, Amabile (1983, 1989, 1996) sugere alternativas de estimulação da criatividade em sala de aula ou no ambiente de trabalho: cultivar e encorajar a autonomia do indivíduo, evitando o controlo excessivo e respeitando a individualidade de cada um; incentivar a independência enfatizando valores ao invés de regras; realçar as realizações positivas; destacar o prazer no ato de aprender; evitar situações de competição; expor os alunos/ indivíduos a experiências que possam estimular sua criatividade; encorajar comportamentos

de questionamento e curiosidade; usar feedback informativo/positivo; dar aos indivíduos opções de escolha e apresentar pessoas criativas como modelos.

A sociedade atual caracteriza-se pelo poder, no controlo e no espírito material desvalorizando os valores relacionais humanos e sociais. Este sistema leva-nos a um sentimento de progresso, no entanto não deixa de ser uma sociedade reprodutora, centrada no domínio da ciência e da economia, tendo como consequência o desrespeito pelos valores humanos (Saturnino de La Torre). Este modelo tem como consequência no sistema de ensino transformar o professor transmissor de conhecimento e de normas sociais pré-estabelecidas, tornando-se executor de um programa e obtendo controlo dos conhecimentos e dos saberes que transmite.

Esta era tecnológica tem o conhecimento e a sua acessibilidade à distância de um “clic” o que leva a escola a encontrar outros modelos de ensino. Saturnino de La Torre defende o modelo por competências, onde predomina o SER- SABER-FAZER, isto é, não deve só existir conhecimento académico mas o adquirir competências transversais que envolvam vários campos de conhecimento. As competências profissionais que representam o domínio do saber fazer (técnicas), são qualidades que não estão assentes só no mero conhecimento ou na memorização mas são competências que preparam para a vida.

A função do professor neste modelo, segundo La Torre, seria o de mediador sócio cultural, o facilitador das competências e do conhecimento. Sugere que o professor aplique os conhecimentos a vários contextos, incentivando a aprendizagem pela descoberta de modo a que o aluno interiorize as competências.

Saturnino de La Torre propõe para o futuro um ensino sustentado na aprendizagem integrando o aluno, “no ser da pessoa, da sua consciência pessoal, social, ambiental e transdisciplinar, tendo como finalidade, a capacidade de resolução de problemas que permanecem na sociedade com sentido ético e profissional valorizando a criatividade”. Para tal, “educar para o presente é necessário criar escolas criativas, escolas que transcendem para a educação de

valores, que recriem transformando e implementando projetos recreativos e transformadores”. Tal como defende Menchen Bellón⁴⁶, uma Escola Criativa Transformadora, assente em três dimensões: a primeira refere-se ao currículo (capacidades artísticas, naturais, sociais, matemáticas, linguísticas), a segunda diz respeito às capacidades a desenvolver no aluno (perceção, compreensão e manipulação; iniciativa e expressão pessoal; imaginação e criatividade) e a terceira dimensão concerne às estratégias do professor assentes no processo criativo e na metodologia de resolução de problemas.

De acordo com o citado, Sir Ken Robinson também reforça o papel da escola como agente transformador, mas no sentido de dar oportunidade a todos os alunos de encontrarem o seu talento natural - o “elemento” - pois a escola, segundo o autor, inibe os talentos naturais pela sua linearidade, estigmatiza os erros e age conforme o estabelecido. Como consequência destes fatores e tendo em conta que vivemos numa sociedade orgânica e pluralista, a escola terá de promover condições para que os alunos encontrem os seus talentos naturais adaptando ou personalizando o currículo. Ao contrário de estigmatizar o erro o professor deverá valorizá-lo como forma de estratégia para a descoberta de uma nova resolução do problema, promovendo a autonomia quebrando regras estabelecidas no sentido da interação de várias disciplinas, “a inteligência é diversa e dinâmica, não está dividida por compartimentos”⁴⁷ como tal dever-se-á promover a criatividade para gerar ideias originais e de valor.

Desta forma é necessário que a escola promova competências adequadas a cada aluno de modo a desenvolver a sua auto estima para conseguir colmatar as suas necessidades e poder prosseguir na evolução da sua personalidade. Para tal o professor deverá ser o facilitador desse processo e interferir o menos possível, sendo necessário para tal cumprir três requisitos: ser congruente, ou seja, ser autêntico com o aluno; ter empatia, compreender os seus sentimentos (Saturnino

⁴⁶ Francisco Menchen Bellón licenciado em Psicologia e Ciências da Educação. Professor da Máster Internacional de Criatividade Universidade de Santiago de Compostela. Realiza cursos e conferências em Espanha, Portugal, México, Brasil e Perú. Atualmente estuda e investiga sobre “As Cidades Criativas”.

⁴⁷ TedTalks - Ken Robinson: Escolas matam a criatividade?

de la Torre refere-se a este requisito com “uma escuta ativa sensível”) e o respeito, significando “consideração positiva incondicional”.

No campo da educação Carl Rogers⁴⁸ estava convencido de que as pessoas só aprendem aquilo de que necessitam ou o que querem aprender, assim a sua atenção recai sobre a relação aluno/professor ao qual deverá ser de total confiança e destituída de noções de hierarquia. O objetivo que o professor deverá alcançar é que os seus alunos se tornem pessoas “plenamente funcionais” ou saudáveis. Para alcançar tal estado de funcionalidade deverá permitir a abertura a novas experiências, a capacidade de viver o aqui e o agora, promover a confiança nos próprios desejos e intuições, a liberdade e a responsabilidade de agir e a disponibilidade para criar.

... o meio social...

No que concerne à perspectiva do meio social sobre a criatividade, Csikszentmihalyi refere que a criatividade é o resultado da interação do indivíduo com o contexto socio cultural, ou seja, o indivíduo, o domínio e as instituições. Para Saturnino de La Torre refere a importância do meio ou da comunidade como fator decisivo na aceitação do produto como inovador e criativo e como o meio é responsável por configurar vários fatores da personalidade do indivíduo entre eles a criatividade.

Csikszentmihalyi (1996) defende a ideia de que o foco dos estudos em criatividade deve ser nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo. Para ele, a criatividade é construída pela interação entre o criador e o seu público, passando a citar "criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas

⁴⁸ Carl Rogers nasceu em 1902 em Chicago. Doutorado em 1928 na área da Psicologia no Teachers College da Universidade de Columbia e em 1938 depois de publicado o seu primeiro livro *“Tratamento Clínico da Criança Problema, é convidado a ser professor pela Universidade de Ohio. Em 1946 é eleito presidente da Associação Americana de Psicologia. Rogers assume o departamento da Ciências da Educação em 1957, na Universidade de Wisconsin. Em 1971 dirige sua atenção especialmente para a Educação, com a proposta da pedagogia centrada no aluno.*

como um processo sistêmico"⁴⁹, ou seja, o ambiente social e a sua cultura são de suma importância para reconhecerem uma produção criativa.

Neste sentido, Csikszentmihalyi propõe que a criatividade resulta da interação de três fatores que interagem entre si: o indivíduo, o campo (disciplina ou domínio) e o âmbito (juízes ou instituições).

Em relação ao indivíduo existem dois fatores que o estruturam: as características associadas à criatividade - como a curiosidade, o entusiasmo, a motivação intrínseca, abertura a experiências, persistência, fluência de ideias e a flexibilidade de pensamento - e a sua herança social e cultural.

O campo consiste num conjunto de regras e procedimentos estabelecidos culturalmente, ou seja, conhecimento acumulado, estruturado, transmitido e compartilhado numa sociedade ou por várias sociedades, assim o campo ou domínio refere-se a uma estrutura organizada de conhecimentos associados a uma área ou disciplina, como a música ou a biologia. Contribuições criativas promovem mudanças nestes domínios. Para tal é necessário que o indivíduo tenha conhecimentos acerca do domínio a fim de introduzir alterações no mesmo. Os indivíduos mais prováveis de transformarem um domínio são aqueles que conhecem a fundo os seus princípios, detetando as suas inconsistências e as suas regras, permitindo ao criador romper com as mesmas de modo a estabelecer novas fronteiras (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994).

O terceiro fator nesta abordagem é o âmbito, que inclui todos os indivíduos que atuam como juízes ou instituições ao qual têm a função de decidir se uma nova ideia ou produto é criativo e inovador e se deve ou não ser incluído no campo ou domínio (Csikszentmihalyi, 1996). É o âmbito que seleciona e retém o material a ser reconhecido, preservado e incorporado no campo/domínio.

Para Amabile (1983) impõe-se o recurso a uma série de juízes, que entre outras exigências, deverão ter experiência no domínio considerado, fazer a sua avaliação de forma independente, mas tendo em vista um mesmo critério ao qual

⁴⁹ "Creativity: Flow and psychology of discovery and invention", p.23.

defina a resposta criativa e necessariamente estabelecer comparações com os trabalhos mais importantes estabelecidos na área. No campo das artes, por exemplo, o âmbito é composto por professores, curadores de museus, críticos ou colecionadores, serão estes indivíduos que reconhecerão se o produto do criador será válido como inovador e criativo. Segundo Saturnino de la Torre a avaliação e aceitação de um produto pela sociedade terá de obedecer a quatro características: novidade, variedade, qualidade e promover impacto na sociedade.

Segundo o mesmo autor, a inovação são as ideias aplicadas que trazem alguma novidade difundida e aceita pela comunidade, assim o papel do meio é tão decisivo na criatividade como qualquer outra capacidade e atitude humana. O meio configura a inteligência, os hábitos, os valores, a educação e a criatividade, podendo esta ser ou não bloqueada, tanto na escola como na família ou pelo meio sociocultural.

Uma ideia criativa pode ser muitas vezes rejeitada, segundo Ken Robinson, pelo âmbito, constituído por especialistas se os mesmos não encorajarem a criatividade. Na I Conferência Mundial para a Educação Artística, que “a imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas”. (Unesco, 2006, p. 10). Este tipo de comportamento levará o criador a assumir uma função prática e uma atitude de rebeldia e independência acreditando no seu trabalho independentemente do juízo ou opinião dos outros levando-o a uma disposição para correr riscos.

Por outro lado o âmbito pode ser propiciador à criatividade. Um ambiente social que ofereça recursos, reconhecimento e oportunidades, aumenta a probabilidade de ocorrência de contribuições criativas, levando a que o criador adquira uma motivação extrínseca, ou seja, o reconhecimento e valorização pelos seus pares. Para Amabile (1996)⁵⁰, "motivação intrínseca conduz à criatividade; motivação extrínseca controladora é deletéria à criatividade, mas motivação extrínseca

⁵⁰ Apud Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (09 de 11 de 2014). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. Obtido de Educação Pública: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0036j.html>

informativa pode conduzir à criatividade, particularmente se há altos níveis iniciais de motivação intrínseca".

... a família...

Segundo a investigação de Diana Baumrind⁵¹, a família contribui para o desenvolvimento e os seus efeitos na criatividade de um indivíduo. Na sua investigação identificou a existência de três modelos de função parental “permissive, authoritarian and authoritative”⁵² e os seus efeitos nas crianças, comparando o comportamento dos pais e dos seus filhos. Chegou à conclusão que pais “authoritative”, ou seja, sensíveis, firmes, mas flexíveis e menos punitivos tinham uma maior probabilidade de terem filhos mais seguros e independentes, curiosos e positivos no contacto com os pais. Foi ainda demonstrado que as competências das crianças são positivamente influenciadas por uma estimulação e uma interação oral consistente; pais que brincam e conversam com os filhos, que os apoiam na exploração e manipulação do ambiente que os rodeia e que lhes proporcionam experiências novas e interessantes têm maior probabilidade de terem filhos criativos, curiosos e competentes.

O tipo de estrutura familiar que contribui para a criatividade é o tipo de estrutura flexível (Montandon e Kerais; Lubart e Lautrey, 1998), ou seja, famílias que se regem por regras que se podem alterar dependendo das circunstâncias e que colocam as crianças perante obstáculos. Este tipo de estrutura familiar contribui para uma das características da pessoa criativa, a capacidade de se alterar ou adaptar às situações em que se envolve na busca de resolução para os seus problemas.

⁵¹ Diana Blumberg Baumrind nasceu em 1927 em Nova Iorque. Doutorada na Universidade da Califórnia (Berkeley Campus) pelos seus estudos em psicologia social, do desenvolvimento e clínica. Mais tarde, voltou ao Instituto de Desenvolvimento Humano de Berkeley para assumir o papel de dirigir o Family Socialization and Developmental Competence Project. Baumrind é conhecida por seu Estudo Parent / Child Behavior em que ela classificou as três formas típicas de parentalidade ocidental, publicando dois artigos, o primeiro intitulado Effects of Authoritative Parenting on Child Behavior em 1966, e no ano seguinte, Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior.

⁵² Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, Child Development, pp. 887-907.

Estar inserido num ambiente familiar que estimule a criatividade, valorize o processo de aprendizagem, ofereça oportunidades de acesso e atualização do conhecimento, propicie o acesso a recursos físicos e humanos, como museus, oficinas formativas, exposições ou bibliotecas, segundo Lautrey e Laubart são ambientes que propiciam indivíduos criadores e inovadores. Expectativas familiares positivas em relação ao desempenho do filho na vida escolar e profissional e apoio familiar no que diz respeito aos interesses apresentados pela criança constituem também aspetos relevantes que favorecem a expressão criativa. Os mesmos autores referem que o nível de estudos e a profissão dos pais têm uma relação positiva e significativa sobre a resposta criativa das crianças.

Amabile (1989), identifica atitudes específicas do contexto familiar que despertavam o espírito criativo dos jovens. Família que privilegia o tempo livre para a criança, entendendo este como um espaço de liberdade livre de controlo, a atmosfera é diferente. Pais de crianças criativas dão-lhes uma liberdade para respirar, essa liberdade pode representar uma colaboração e o desenvolvimento de impulsos criativos das mesmas. Deduz-se assim que os pais têm responsabilidade de apoiar o talento e a paixão dos filhos, criando um ambiente favorável e livre de controlo, com liberdade e espaço, com respostas adequadas e claras às perguntas formuladas sobre todos os seus questionamentos.

2.4. O diálogo com a Obra de Arte

Observar uma obra de arte implica muitas leituras entrecruzadas para um diálogo profícuo. Uma série de questões se nos deparam: Quem realizou a obra? Quando foi criada? Qual a motivação do artista? Em que contexto? Que sentimento nos desperta? Podemos ler numa imagem um significado tácito ou implícito que na verdade não estava na intenção do artista no momento da sua criação?

“O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público”. (Barbosa, 1985)

Na atualidade, a imagem tem uma importância relevante na educação, mais do que um meio de apreciação, é um veículo de comunicação e persuasão, sobretudo nos meios de comunicação de massas, como a televisão, o cinema, a publicidade, entre outros.

Olhar, analisar e refletir sobre as obras-primas, conhecer o contexto da sua criação, usá-las como exemplo, como ponto de partida para desenvolver a criatividade e a sensibilidade estética da criança, não é uma prática usual nas nossas escolas. Não usufruindo da riqueza desse contacto, dessa descoberta pessoal através da arte e da descoberta da cultura onde estão integrados, os alunos perdem a oportunidade de conhecer e utilizar na sua formação estética, referências que o tempo e a história elegeram como obras de arte.

Neste contexto Barbosa defende, “A necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na Escola. A leitura do discurso visual que não se resume só a uma análise de forma, cor, linha, (...) mas principalmente é centrada na significação que estes atributos em diferentes contextos conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade”⁵³. Maxine Greene salienta também a necessidade de uma “alfabetização estética” implicando uma compreensão da arte e o domínio de habilidades interpretativas.

Maxine Greene refere que uma alfabetização estética confere ao indivíduo uma maior consciência percetiva das qualidades e significados das obras de arte, uma maior capacidade de imaginação e de apreciação da vida, um sentido ampliado de liberdade pessoal.

⁵³ <http://www.usp.br/revistausp/02/18-anamae.pdf>

Neste sentido é pertinente a Educação Artística como parte integrante do currículo disciplinar, na qual seja explorado o quotidiano dos alunos e promova o sentido crítico dos alunos em relação à imagem enquanto conteúdo e referência na construção do conhecimento. Esta posição é apoiada por Philippe Meirieu⁵⁴, quando afirma que os três pilares da educação (currículo escolar) deverão assentar no contacto com as obras de arte, no ensino artístico e a prática, num trabalho colaborativo entre os professores e os agentes culturais. Segundo o autor este encontro contribui para a construção pessoal, intelectual, social e cívica em cada um dos nossos alunos.

Para Ana Mae Barbosa a leitura de uma imagem é construir uma metalinguagem da imagem, significa para tal falar de uma obra num outro discurso “às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária”⁵⁵. Para a autora a conceção de história de arte não é linear, ideias, emoções e linguagens diferem ao longo do tempo e de lugar para lugar, não se encontra desta forma isolada e sem influências exteriores. Desta forma para a autora dever-se-á contextualizar a obra de arte no tempo com a finalidade de demonstrar que a arte não está isolada do nosso quotidiano e da nossa história pessoal ou da nossa identidade e cultura, permitindo estabelecer conexões e relações entre outras obras de artes e outras manifestações culturais.

Essas comparações ou conexões entre as obras de arte caracterizam uma metodologia de apreciação da arte no ensino que Ana Mae Barbosa define como “Método Comparativo de Análise de Obras de Arte” (Barbosa, 1994). Tal método, conforme apresenta a autora, é baseado nas propostas de Edmund Feldman que

⁵⁴ Philippe Meirieu pedagogo francês. Autor de vasta obra, dirige o Instituto Superior de Formação de Professores de Lyon, tendo já desempenhado o cargo de conselheiro para a educação aquando o desempenho do antigo ministro Claude Allègre. Livros como “Aprender... sim. Mas como?” ou “Pedagogia entre o dizer e o fazer”, são o contributo de Philippe Meirieu para a reflexão em temas sempre centrados na prática pedagógica.

⁵⁵ “Realidade hoje e expectativas futuras”, pág. 178. Artigo encomendado pela UNESCO. O documento integral organizado por Elliot Eisner teve a colaboração de Graham Graeme Chalmers, Rachel Mason, Marie Françoise Chavanne, Edwin Ziegfeld e Ana Mae Barbosa. Este documento serviu de base para o “Congress on Quality on Art Teaching” da UNESCO.

defende a “leitura comparada” de duas ou mais obras por suas semelhanças e/ou diferenças, como um recurso didático.

De modo a operacionalizar este ideal e empenhada em democratizar o saber em arte e a tornar acessível os conteúdos artísticos a todos os alunos, propôs a “Metodologia Triangular”, ou seja, uma metodologia que integre o fazer artístico, a análise de obras de arte e a história da arte. Esta metodologia tem como finalidade que o aluno possa entender não só o conteúdo da obra de arte através de conceitos ligados à história da arte, mas também como instrumento de aprendizagem através de técnicas e procedimentos.

Neste contexto, Ana Mae Barbosa, realizou um projeto de investigação no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, em que colocava as crianças a observar obras de arte e as reinterpretavam através do seu olhar. A finalidade do estudo era demonstrar, “que se o artista utiliza imagens de outros artistas, por que sonegar imagens às crianças”, “que se nós preparamos as crianças para lerem imagens produzidas por outros artistas, estamos preparando-as para ler imagens que as cercam no seu meio ambiente”, “que a percepção pura da criança sem influência de imagens não existe realmente, uma vez que está provado que 80% do nosso conhecimento informal vem através de imagens” e “que na aprendizagem artística, a mimese está presente pela similaridade e não como cópia”⁵⁶.

O modelo introduzido por Edmund Feldman⁵⁷ (1967), para uma leitura e compreensão da obra de arte, propõe quatro operações essenciais: a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento.

⁵⁶ Ana Mae Barbosa (21 de 11 de 2014). Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>

⁵⁷ Edmund Burke Feldman foi um dos pioneiros da integração da crítica na educação artística e o seu método de iniciação à apreciação e crítica de arte é um dos mais utilizados nas escolas americanas, tendo inspirado a estrutura da maioria dos outros métodos apresentados. Do seu ponto de vista, a apreciação deve envolver os alunos no uso da crítica como meio para introduzir a natureza da arte (técnica, forma, conteúdo e contexto cultural que deram origem à obra) e capacitá-los para que mais tarde reconheçam e avaliem a excelência por si próprios.

No primeiro estágio, a descrição, o autor sugere que o observador deverá descrever tudo o que vê, tendo como finalidade deter-se mais tempo na apreciação levando-o a descobrir detalhes que não foram captados à primeira vista, tendo como consequência uma descrição narrativa.

De acordo com este ponto de vista, poderemos constatar que irá ao encontro do primeiro estágio proposto por Michael Parsons, ao considerar os cinco estágios evolutivos da leitura de uma imagem, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. O autor, no seu estudo, utilizou uma lista de “padrão de perguntas”, sendo a primeira “descreva-me este quadro”. Como resultado constatou que as crianças analisam as imagens de forma isolada sem fazer relação entre os elementos. No entanto a cor e o tema neste estágio dominam no seu discurso de apreciação, não se preocupando se a imagem é abstrata ou figurativa, revelando que o seu juízo de valor está diretamente ligado às suas emoções e às suas experiências, ou seja, ela gosta, porque descobre algo na imagem que possui alguma relação afetiva com a sua vida.

No segundo estágio, o autor Edmund Feldman, propõe uma análise formal, ou seja, descrever a relação entre os vários elementos da obra (relação cor/textura, textura/superfície, espaço/volume, luz/sombra) mas também as qualidades emocionais e mensagens transmitidas. Estes procedimentos têm como finalidade: promover um completo exame da obra, diminuir a tendência de conclusões precipitadas do observador, desenvolver a capacidade de observação e acumular linguagem de elementos formais que irão ser essenciais para a interpretação crítica.

No estágio da interpretação, o observador tem a capacidade para descrever a obra através de um discurso que explicita as sensações e sentimentos ou emoções que experiencia ao observar a obra de arte. A melhor interpretação, segundo o autor, é aquela que se baseia apenas num grande corpo de evidência visual proveniente da própria obra, como também a que faz a mais significativa conexão entre a obra e o observador.

Para Michael Parsons poderemos constatar, no seu segundo estágio, a aglomeração dos estágios anteriores propostos por Feldman, ou seja, o observador tem a capacidade de descrever as mensagens transmitidas e explicita as sensações, sentimentos ou emoções que experiencia ao observar a obra de arte. Em oposição a Feldman, no segundo estágio Parsons sugere que o observador interessa-se muito pouco com os meios de expressão (linhas, textura, forma) mas muito pelo tema, ou seja, sente necessidade de “dar sentido aos quadros”⁵⁸.

No último estágio, o julgamento, decide-se sobre o valor estético da obra, sugerindo o autor três correntes baseadas na filosofia da arte: o formalismo (a forma como os elementos se relacionam entre si e a sua harmonia, provocando uma sensação de equilíbrio e de bem estar ao observador); o expressionismo (a profundidade e intensidade da experiência com a obra de arte); e o instrumentalismo (o propósito da arte pode mudar o comportamento humano de quem o contempla).

Voltando a Michael Parsons, podemos constatar que o juízo estético está presente desde o segundo estágio, “um quadro será tanto melhor quanto mais cativante for o tema e mais realista a representação” e o “estilo só é apreciado do ponto de vista do realismo”. Assim sendo a beleza, o realismo e a habilidade do artista são os fundamentos objetivos do juízo estético.

No terceiro estágio proposto por Parsons o valor estético reside na expressividade, quanto mais intensa e interessante for a experiência do observador, melhor será o quadro. A criatividade, a originalidade e a força de sentimentos, são neste estágio os critérios mais valorizados, passa a ser irrelevante a beleza do tema, o realismo estilístico e a habilidade do artista. Este facto permite colocar perante o observador uma maior gama de obras para poder captar as suas qualidades expressivas. No entanto, neste estágio será mais difícil

⁵⁸ Compreender a Arte, pág. 56

formular juízos objetivos, porque o critério mais importante passa a ser a experiência individual vivida pelo observador.

A significação da obra entra numa nova perspectiva no quarto estágio, passa do individual para uma perspectiva coletiva. Este aspeto deve-se ao facto de ao longo do tempo os observadores, à medida que comentam, levam em conta aspetos mais relevantes do que outros, favorecem-se uns aos outros a ver com mais acuidade ou intensidade. Este estágio, para Parsons, representa uma progressão, porque o observador passa a considerar relevante o meio de expressão, a forma e o estilo e estabelece uma diferenciação entre o tema e o sentimento e aquilo que a obra representa em si mesmo. Como consequência o observador passa a colocar em evidência as relações estilísticas e históricas entre as obras e amplia os sentidos que a pintura poderá exprimir, o juízo estético passa a ser racional e susceptível de objetividade.

Ao quinto estágio, Parsons dá pelo nome “o questionar da experiência”, ou seja o observador é capaz de formular juízos de forma autónoma, colocando em causa os ideais e as categorias da comunidade e não faz depender a concordância e validade das suas opiniões nos outros, procura o consenso ideal. O observador torna-se um individuo reflexivo, sobre a sua experiência individual, as influências que o condicionam, questiona as opiniões geralmente aceites e interroga-se sobre o que realmente vê ou aquilo que realmente observa. Neste contexto o diálogo com os outros é primordial, torna-se a ferramenta para questionar as tendências da nossa experiência e para avaliarmos a sua relevância. O juízo estético passa a ser discutido racionalmente embora este seja baseado numa afirmação de carácter pessoal, implicando para isto que o observador tenha adquirido uma perspectiva global sobre a cultura em si.

Para Abigail Housen, psicóloga cognitiva e investigadora da Harvard Graduate School of Education, a compreensão da experiência estética assentava em três questões primordiais, que são : Qual é a natureza da resposta estética? Como se pode estudar ou quantificar da melhor maneira esta resposta? E o facto de se

estudar uma resposta estética pode a ajudar-nos a ensiná-la ou desenvolvê-la mais eficazmente?

Para dar resposta a estas questões, partiu de uma abordagem construtivista sendo esta, segundo a autora, o melhor guia para a apreciação estética, permitindo verificar a evolução da estrutura mental do observador. Usando uma investigação empírica para testar as suas teorias intuitivas, o desafio consistia em captar a resposta estética no seu estado natural intervindo o menos possível, assim captava “amostras brutas” da resposta estética para poder procurar padrões dentro dessas mesmas respostas.

Como método de pesquisa utilizou a Aesthetic Development Interview (ADI), Entrevista de Desenvolvimento Estético, esta entrevista⁵⁹ apelava ao “fluxo da consciência” com o objetivo de extrair pensamentos e sentimentos do observador sobre a obra de arte. O entrevistador realizava perguntas diretas de modo a não influenciar o processo do observador, tais como, “O que se vê aqui?,” “O que é que vê que o faz ver isso?” e por fim “Há mais alguma coisa?”. Este processo de diálogo/monólogo ou pensar em voz alta, sessões que duram em média dez a vinte minutos, permite não influenciar o processo do observador, permitindo que este dê sentido à obra de arte como também minimiza a ação do entrevistador.

Os resultados das entrevistas dividiam-se em unidades de pensamento e frases curtas, sendo posteriormente examinadas, comparando-as com domínios e subcategorias do Manual de Codificação do Desenvolvimento Estético, revelando este um conjunto de estádios que vão do principiante ao especialista. Este Manual de Codificação do Desenvolvimento Estético usa dois tipos de distinções, Domínios do Pensamento e Categorias. Os Domínios do Pensamento indicam classes do pensamento, sendo subdivididos por exemplo por associações, preferências e comparações; as Categorias indicam distinções qualitativas dentro

⁵⁹ O seu estudo remonta à década de 70 e sua pesquisa totalizou mais de 6000 entrevistas realizadas em 15 culturas incluindo populações americanas e do leste europeu. Os participantes apresentavam idades, situação socioeconómica, etnia e nível educacional diversos.

dessas classes. Cada entrevista é examinada por um ou mais codificadores qualificados, cuja pontuação atribuída é comparada com a pontuação de um leitor objetivo qualificado. A pontuação final atribuída dá-se quando duas pontuações independentes são equivalentes.

Através deste processo foi possível verificar que existiam diferenças na resposta estética e demonstrar que os sujeitos entrevistados poderiam ser agrupados por cinco Estádios, que representam diferentes maneiras de interpretar uma obra de arte. Este facto veio a considerar que os Estádios Estéticos são uma progressão de desenvolvimento da compreensão estética.

Estádio 1 – Observadores Narrativos

Os observadores narrativos são contadores de histórias. Fazendo uso dos seus sentidos, de associações pessoais, do que sabem e do que gostam, constroem narrativas dando cor aos seus comentários, tornam-se parte de um drama que se vai desenrolando à medida que são absorvidos pela obra de arte.

Estádio 2 – Observadores Construtivos

Os observadores construtivos fazem uso das suas percepções, do seu conhecimento do mundo natural e dos seus valores sociais, morais e convencionais. Desta forma vão construindo uma estrutura para observar as obras de arte. Para este observador se a função da obra não é evidente ele classifica-a como estranha ou sem qualquer valor, mas à medida que as suas emoções vão adquirindo profundidade, dá-se o processo de distanciamento e começa a demonstrar interesse pelas intenções do artista. Neste estágio desaparecem as histórias pessoais porque este observador começa a ter consciência da intencionalidade do artista.

Estádio 3 – Observadores Classificadores

Os observadores neste estágio adotam uma estratégia analítica e crítica que é comum encontrarmos entre os historiadores de arte. Querem identificar a obra em relação a um lugar, escola, estilo, tempo e origem.

Descodificam a aparência da obra a partir de uma série de indícios utilizando para isso factos e figuras, categorizam o trabalho, e, através disso, explicam e racionalizam o significado da obra de arte.

Estádio 4 – Observadores Interpretativos

Os observadores deste estágio procuram um encontro pessoal com a obra de arte. Exploram a obra de arte em busca de significados, tratando de apreciar as subtilezas da linha, da forma, da cor. As habilidades críticas dos observadores precedem os seus sentimentos, permitindo que os símbolos e os sentidos da obra de arte surjam. Cada novo encontro com a obra de arte proporciona uma nova experiência e um novo “insight” aos observadores, reconhecendo que cada novo encontro com a obra sujeita-a a mudanças na sua identidade e valor, permitindo-lhe fazer novas comparações, apreciações e experiências.

Estádio 5 – Observadores Recreativos

Os observadores recreativos têm uma longa história de olhar e refletir sobre as obras de arte. Além de as conhecerem como um especialista em história de arte tem uma relação de intimidade ou familiar, reservando sempre surpresas sempre que a contempla. Para atingir este estágio é necessário tempo, não só para a sua contemplação mas para conhecer a obra nos seus mais íntimos “segredos”, combinando o pessoal e o universal.

Abigail Housen considera que as transições, sendo estas fundamentais, entre os Estádios de Desenvolvimento Estético são naturais e previsíveis, revelando algo sobre a resposta estética, as suas origens mentais e a trajetória do seu desenvolvimento. Concluindo, assim como Michael Parsons, que os estádios mais elevados de observação só podem ser alcançados depois de percorrer os estádios iniciais.

Do ponto de vista da autora Susan Woodford⁶⁰ o mais importante para um observador de arte não será apenas olhar, mas expressar-se sobre o que vê. Para tal propõe, na sua obra “Looking at Pictures”, quatro maneiras diferentes de olhar as mesmas obras de arte, separadas no tempo e no estilo.

⁶⁰ Susan Woodford nasceu nos Estados Unidos e estudou na Universidade de Columbia. Em 1971 foi viver para Inglaterra, onde leciona História de Arte e realiza palestras no British Museum. Além de vários artigos publicados escreveu as seguintes obras: “The Parthenon”, “The Art of Greece and Rome” and “Looking at Pictures”, e “An Introduction to Greek Art”.

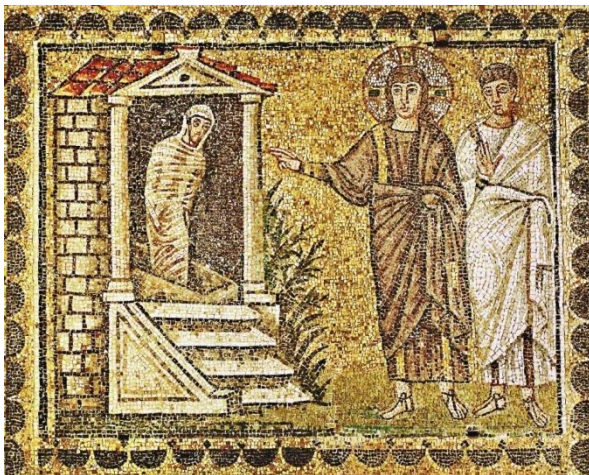


Ilustração I- The Raising of Lazarus

Autor desconhecido

Basílica de Santo Apollinare Nuovo, Ravena, Itália



Ilustração II- Venus, Cupid, Folly and Time

Ângelo Bronzino (1503–1572)

Oleo sobre Madeira, 146 x 116 cm

National Gallery, London

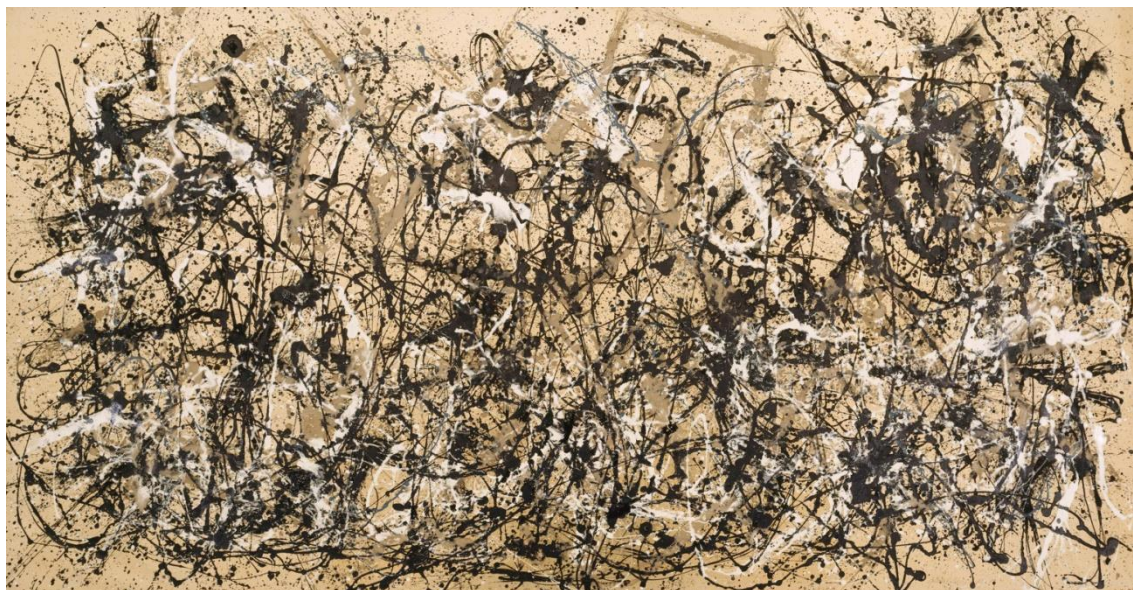


Ilustração III- Autumn Rhythm (Number 30), 1950

Jackson Pollock (1912-1956)

Esmalte sobre tela, 266,7x 525, 8 cm

The Metropolitan Museum of Art

A primeira questão que coloca ao observador, “Qual a finalidade da obra?”. Para a autora a primeira obra tem como finalidade dar resposta ao analfabetismo e assim ensinar as parábolas das Sagradas Escrituras; a segunda intrigar e até certo ponto provocar um público altamente alfabetizado e experiente; no entanto com a obra de Pollock é revelar a atividade criativa do artista, sensibilizando o observador da ação do corpo e da mente do autor ao criar tal obra.

Como segunda questão, “O que elas nos revelam sobre a cultura/tempo em que foram criadas?”. A primeira imagem revela uma cultura paternalista, em que os poucos iluminados educavam as massas incultas, transmitindo uma mensagem clara para que o observador pudesse absorver o seu significado; a segunda imagem revela uma sociedade intelectualmente refinada e cortês, que gostava de enigmas usando a arte para jogos enigmáticos, mas a obra do século XX, indica uma cultura em que valorizava o artista como um indivíduo com uma visão pessoal e única, incentivando o artista a expressar-se livremente e originalmente.

A questão seguinte, “O quanto realistas são as obras?”. A primeira imagem revela que o artista queria contar uma história o mais verídica possível, as formas não são tão naturais como a segunda imagem, no entanto as figuras que representam Cristo e Lazarus, são facilmente reconhecíveis colocando o significativo gesto de Cristo no centro da imagem, isolado contra o fundo. O artista contemporâneo, Pollock, procurou expressar-se a ele próprio e tinha como objetivo transmitir as suas emoções.

Embora sejamos frequentemente questionados sobre o “como” e o “quanto” uma imagem se assemelha à realidade, como mediadores/educadores, deveremos segundo a autora, ter o cuidado de não fazer esta pergunta quando esta se mostra irrelevante.

O quarto modo de observar uma obra de arte será, para Susan Woodford, através de uma análise formal (relação cor/textura, textura/superfície, espaço/volume, luz/sombra), tal como para Edmund Feldman sugere no segundo estágio para uma leitura e compreensão da obra de arte. O mediador terá o papel de auxiliar o observador a entender melhor o seu significado para compreender os meios que o artista utiliza para alcançar os seus objetivos.

No entanto, para Susan Woodford como para Abigail Housen, encontrar palavras para descrever e analisar uma obra de arte, muitas vezes torna-se fundamental para progredir de uma observação passiva para uma observação ativa, o que para Parsons revela como o “questionar da experiência”.

Para Lowenfeld e Brittain (1977) a apreciação artística corresponde à capacidade de comunicar, de perceber uma obra no seu contexto, de ler a linguagem das diferentes formas de arte e de descobrir, num processo íntimo e pessoal, a forma de olhar e sentir a arte. Apreciação artística e consciência estética estão intimamente ligadas e desenvolvem-se ao longo do tempo, num processo de construção e crescimento, à medida que se vai alterando também a maneira de ver o mundo que não é a mesma segundo esses autores, na primeira infância, na adolescência e na idade adulta. Assim, uma obra de arte é apreciada pela mesma pessoa de maneira diferente, com diferentes olhares, ao longo da vida.

Também para Hughes (in Taylor, 1988) a arte ou uma orientação estética do mundo atenua o abismo entre passado, presente e futuro e não pode tratar o observador separado da obra observada, nem separar o processo interior do observador dos processos do mundo exterior. Assim, para Taylor (1988), participação e apreciação são aspetos complementares e inseparáveis no processo em que a criança relaciona o seu mundo interior com o exterior.

Foi nesta ideia que se baseou o Projeto dos Estudos Críticos na Educação Artística (CSAE) aplicado no início dos anos oitenta em Inglaterra, supervisionados por Taylor, para explorar diversas abordagens à obra de arte no sentido de ajudar a criança a compreender e estar atenta às artes visuais numa relação estreita entre atividade prática, prazer, estudo e avaliação das obras dos outros e das suas próprias produções.

Recordando Arnheim (1993) que afirma que “um bom ensino conduz a uma boa aprendizagem”, depressa se depreende que o *bom ensino* implica necessariamente o contacto com a obra de arte. A relação com a obra de arte deve desenvolver-se de forma mais interativa e mais pessoal, recorrendo a diferentes suportes, sendo preferenciais as deslocações que privilegiem o contacto direto com a obra, quer seja na fase da contemplação, quer seja na fase da produção.

A observação das obras de arte proporciona, segundo o mesmo autor, uma “abundante informação objetiva” e utilizada em contextos educativos, favorece a aprendizagem, permitindo melhorar a relação do aluno com o meio envolvente. Ao contactar com a obra de arte “um indivíduo torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro, tornando-se mais adaptadas, no sentido mais lato do termo” (Leontiev, 2000). Neste sentido pensamos que valorizar um processo de aprendizagem, baseado em metodologias que contemplem processos de leitura e compreensão da obra de arte, estaremos a contribuir para o apuramento da sensibilidade e a desenvolver a criatividade e o sentido crítico do aluno.

2.5. Metodologias e programas educativos que privilegiam o diálogo com a Obra de Arte.

Face a este conjunto de princípios fundamentais para um diálogo profícuo com as obras de arte, e para que o professor seja o mediador na sua ação pedagógica apresentaremos três programas e suas metodologias, que permitem envolver os alunos na apreciação e contemplação de uma ou mais obras de arte, nomeadamente o programa Visual ThinkKing Strategies (VTS), Discipline Based Art Education (DBAE) e o Programa Primeiro Olhar.

De uma forma geral, estes programas valorizam a forma como os observadores experimentam e vivenciam quando observam uma obra de arte, considerando o diálogo com a obra de arte como um requisito fundamental para o seu desenvolvimento. São programas que valorizam a envolvimento e a experiência concreta do aluno para a progressão do desenvolvimento estético. Irrompe nos anos 60, quando se começa a falar da necessidade de ensinar aos alunos no processo da sua própria aprendizagem, ensinar a aprender, o que implica diversificar os conteúdos do currículo escolar.

Dando prosseguimento ao seu estudo, abordado no ponto anterior, foi colocado a Abigail Housen em parceria com Philip Yenawine⁶¹ um novo desafio, se seria possível dar apoio ao desenvolvimento estético, especialmente com os observadores principiantes, dando assim início ao seu trabalho com escolas e museus. Na transição de estádios observaram que os observadores de arte construíam o seu discurso a partir daquilo que já conheciam, descobriram ou construíram, tratando-se de um processo ativo de experimentar novas coisas e de descobrir novas maneiras de construir e de criar significado, ou seja é uma aprendizagem baseada no Construtivismo. Assim nasceu em 1988 o programa que se passou a designar de Estratégias Visuais do Pensamento (VTS- Visual Thinking Strategies), que tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências através da observação de obras de arte.

⁶¹ Philip Yenawine, diretor do Museum of Modern Art (1983-1993), onde a sua principal preocupação foi a apresentação de programas educativos eficazes.

A metodologia aplicada começava por criar um ambiente de descoberta de grupo, apresentar-se-ia um estímulo (obra de arte), uma maneira de focar a atenção (perguntas sobre a obra) e um processo de diálogo permitindo uma construção do significado de cada um dos observadores. Como envolve um grupo, cada observador fica exposto ao pensamento do outro, facto este que poderá acelerar as transições da forma de pensar de cada um dos participantes.

As perguntas e a sua sequência, que promovem o desenvolvimento do Estádio 1 para o Estádio 2, são as seguintes: “O que se vê aqui?” e “O que é que vê que o faz ver isso?”. Este tipo de perguntas tem como objetivo primordial criar um espaço de conforto a todos os participantes, como também dar lugar a respostas diversificadas, sendo muito importantes não comparar nem avaliar a resposta estética. Além destes fatores, estas perguntas mantêm o interesse dos principiantes, apoiam as suas necessidades e incentivam-nos a passar às perguntas do nível seguinte.

A primeira pergunta, “O que se vê aqui?”, em que tem como objetivos, todos os observadores conseguem participar, é uma pergunta inclusiva, tornando os alunos ativos, integrados e envolvidos no debate. Torna-se uma discussão aberta, tornando todas as respostas válidas e diversificadas dando lugar a uma articulação e partilha de ideias.

A segunda pergunta, “O que é que vê que o faz ver isso?”, exige que o observador olhe de novo e faça uma reflexão, com o objetivo de justificar a sua resposta à primeira pergunta. Ao sustentar as várias hipóteses o observador sente-se encorajado a especular, a interpretar, reconstruindo e desenvolvendo várias hipóteses, criando a sua própria aprendizagem. Olhando de novo e ouvindo os comentários dos seus pares, o observador poderá mudar toda a sua Gestalt perante os seus olhos, tornando-se um momento mágico.

O papel do professor é fundamental neste processo de descoberta, deverá encorajar todas as crianças a participar e a pensar em voz alta, fazer perguntas do tipo evolutivo mantendo a discussão centrada na obra de arte, sendo mesmo necessário repetir as perguntas e levando os alunos a um modo diferente de

descobrir ou a construir significado. Ter uma atitude não intrusiva e avaliativa, associar diversas observações e fundamentalmente criar um ambiente para experimentar olhar para a arte de um modo novo e mais rico.

Por fim refere que o desenvolvimento estético irá surgir naturalmente e previsivelmente, se criarmos as condições que promovam a experiência estética. Estar em contacto com a arte ao longo da vida é a chave para o desenvolvimento; sem um contacto permanente com a arte o desenvolvimento estético dos indivíduos não acontece.

O Conceito da *Discipline Based Art Education* (DBAE), foi desenvolvido e implementado em programas da Fundação Getty - Getty Center for Education in the Arts, ao longo dos anos 80 e 90. Fundamentou-se na produção escrita de múltiplos autores e especialistas, como H. Broudy, R. Arnheim, H. Gardner, (Levi and) R. A. Smith, M. Parsons (and Blocker), B. Wilson, N. Goodman, M. DiBlasio, L. Duke e W. Greer.

Ralph Alexander Smith⁶² empenhou-se não só na fundamentação e defesa da DBAE como propôs o Curriculum de Excelência (K-12), pretendendo reformular os objetivos da educação artística nas escolas, até então sob forte influência do modelo de educação artística como expressão (autoexpressão) e dos seus mentores como Herbert Read e principalmente Viktor Lowenfeld.

O programa tinha como linhas orientadoras desenvolver as capacidades dos alunos para compreender e apreciar a arte, sendo esta a componente essencial da educação geral e enquanto base para um ensino artístico especializado. A inclusão da Educação Artística no currículo básico de todos os alunos e o aumento do conteúdo intelectual da aprendizagem estética tinha como objetivo contribuir para que os alunos tenham um melhor conhecimento e sensibilidade

⁶² Teórico da Educação, foi reconhecido por várias instituições, a salientar no ano de 2000, pelo seu desempenho como fundador e editor (1966 a 2000) e o seu contributo na educação pela estética, do Journal of Aesthetic Education pela American Society for Aesthetic. Ralph A. Smith, sustenta que um indivíduo conhecedor de arte pressupõe um conhecimento não só da criação e da performance artística, mas também da estética, história da arte e crítica de arte. Smith considera que as obras de arte são particularmente valiosas para a capacidade de produzir os valores constitutivos e reveladores da experiência estética. *Percipience reflexivo* é o termo usado para designar a capacidade de atravessar o mundo da arte com inteligência e sensibilidade.

face à arte e face a outras áreas da atividade humana, proporcionando uma abordagem estética do "mundo", mais culta, vasta e humana tornando-os em cidadãos educados numa comunidade global.

Em relação aos seus conteúdos da educação artística baseava-se em quatro disciplinas, a Estética, a Crítica de Arte, a História da Arte e a Produção Artística. Disciplinas não separadas do restante corpo de saberes mas, disciplinas que fornecem conteúdo e modelos de pensamento e investigação.

No que concerne ao currículo, encontrava-se a obra de arte como ferramenta fundamental para a sua organização e integração dos conteúdos das disciplinas, sendo estes organizados para aumentar de forma progressiva a aprendizagem e a compreensão dos alunos em cada uma das disciplinas. O desenho do currículo e nas suas quatro disciplinas deve basear-se em obras "exemplares" do mundo da arte, cuidadosamente selecionadas, refletindo a excelência "tipo" de grupos culturais relevantes, obras representativas dos conceitos de "qualidade estética" e de "grandes ideias humanistas".

No entanto, as "obras exemplares" não deveriam ser interpretadas como o uso exclusivo de um cânone de obras-primas. Para Smith os jovens também precisam de exposição a obras de arte mais acessíveis e culturalmente familiares, não só para fazer a ponte entre os mundos que eles habitam e os mundos descritos pelos mestres, mas também para transmitir a noção da variedade de arte disponível na sua sociedade, obras facilmente captadas podem ser degraus para trabalhos mais exigentes e gratificantes. Para tal propõe, que para os estudos das artes visuais, deveriam incluir a arte tradicional, aplicada e artes plásticas, de culturas ocidentais e não ocidentais, da antiga à contemporânea.

Ralph Alexander Smith em 1987 desenvolve e propõe o Currículo de Excelência K12, manifestando como propósito o seguinte: " É esperado de que a partir de tal curriculum os jovens saiam equipados para atravessar o mundo da arte com gosto e sensibilidade e com capacidade para, na sua experiência da excelência

das artes, se aperceberem de todos os benefícios que a arte é capaz de conferir."
(Smith, R. A.,1995)

A proposta do currículo K12 abrange desde o jardim-de-infância (Kinder garden) até ao ensino secundário e orienta-se segundo as seguintes cinco fases :

Fase Um: Percebendo as Qualidades Estéticas (K-3)

Trata-se de uma fase precoce e descomprometida introdução às qualidades das obras de arte.

- Explorar e expandir a tendência natural da criança para reagir às qualidades sensoriais e expressivas das coisas - apreciação do imediatismo qualitativo da vida.
- Exposição da criança às qualidades estéticas de obras de arte.
- Procurar que as crianças entendam que as obras de arte são objetos especiais, encontradas em lugares especiais.
- Promover atividades práticas - a obra de arte é o produto que resulta de um ato (composição) a partir das qualidades dos materiais que constituem um médium, forma e conteúdo. Aprender que há um caminho para comunicar esteticamente.

Fase Dois: Desenvolvendo Destreza Percetual (Níveis 4-6)

Pressuposto - em níveis elementares superiores os jovens são capazes de maior concentração.

Explorando a descoberta pelos alunos e potenciando o interesse pelos assuntos, a aprendizagem é mais estruturada.

- Dar maior atenção aos trabalhos de artistas.
- Aprender a perceber a maior complexidade das obras de arte e aprimorar competências percetuais.
- Descobrir o que há realmente para perceber e apreciar numa obra de arte.
- Aprofundar o escrutínio das obras de arte e, em simultâneo, aprender mais acerca do mundo da arte, dos seus espaços próprios e de quem dele trata.
- Iniciar a aquisição de um vocabulário significativo para falar acerca da arte.

- Abrir caminho para a recolha de informação relevante - biográfica e histórica, por exemplo - elementos que dão mais sentido ao trabalho.
- Começar a distinguir entre as noções de Gosto (individual) e de Valor (da obra de Arte).

Fase três: Adquirindo um sentido de História de Arte (níveis 7-9)

Fase necessariamente formal que requer uma instrução sistemática.

- Análise das obras sob os aspetos do tempo, tradição e estilo.
- Descobrir que ao longo dos tempos os artistas celebraram e criticaram as crenças e valores da sociedade, e que portanto as obras de arte refletem a evolução (ou por vezes regressão) da civilização.
- Perceber que obras de arte podem ser olhadas como registos do esforço da humanidade em impor estilo em material não trabalhado e sem forma, esforços que receberam as mais variadas formas que mudaram ao longo dos tempos, gradual ou abruptamente, conservando uns aspetos e descartando outros.
- Noção da relativa irrelevância da informação contextual quanto à definição da qualidade da obra.
- Alargamento da literacia cultural.

Fase Quatro: Cultivando a Apreciação Exemplar (Graus 10-11)

Fase de desenvolvimento da apreciação no melhor sentido do termo.

- Apreciar manifestações artísticas de excelência humana, independentemente das suas origens.
- Fazer uma pausa para admirar alguns dos maiores feitos da humanidade, grandiosas obras de arte resplandecentes na sua beleza, forma, significado e mistério.
- Entender as várias funções que a Arte desempenha. Dar-lhe o seu devido valor humanista.
- Entender que a informação contextual é primeiramente uma ajuda à apreciação e não deve ser permitido à obra de arte desaparecer no seu contexto.

Fase Cinco: Redefinindo o Pensamento Crítico (Grau 12)

Face em que os jovens adultos iniciam as suas próprias crenças acerca da arte, das suas funções, significados e valores. Promoção de debates e seminários.

- Promover o pensamento crítico acerca dos tipos de problemas que tipicamente os estudantes encontram nas suas tentativas de compreender a arte.
- Levantar questões e procurar respostas, filosóficas, estéticas, históricas e sociais.

O Programa Primeiro Olhar- Programa Integrado de Artes Visuais, coordenado por Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques desde 1997, representa uma nova etapa do Programa Gulbenkian Investigação em Desenvolvimento Estético (IDE), culminando com a edição de um Caderno do Professor. Este Caderno representa um recurso pedagógico para todos os educadores, no âmbito da educação estética e artística, organizado a partir das coleções de arte do Museu Gulbenkian e do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão.

O Programa Primeiro Olhar, formalizado neste recurso educativo destinado a crianças do 1º ciclo, orienta-se por uma intenção pedagógica da educação do olhar e do ver através do contacto com as obras de arte, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e a iniciação ao diálogo com a obra de arte, inspirado no modelo Discipline- Based Art Education e pela prática das Oficinas do Centro Artístico Infantil.

O Programa tem como objetivos:

- I) Facultar possibilidades de apreciação e da criação artística a partir das qualidades expressivas das obras de arte.
- II) Despertar o interesse de educadores, crianças e adultos para duas coleções de arte.
- III) Facilitar a familiaridade com as obras de arte, através do contacto com materiais didáticos, especialmente concebidos para a explicação estética.

- IV) Proporcionar aos educadores, através de iniciativas formativas, a utilização deste modelo na preparação das visitas aos dois museus.

O Caderno do Professor apresenta oito percursos visuais, explorando na sua totalidade trinta e quatro obras de arte⁶³, entre pintura, escultura, gravura, desenho, colagem, fotografia, vidro, cerâmica, tapeçaria e artes gráficas. Tendo em conta a elevada amostragem de modalidades e materiais, o Programa procura explorar os elementos mais frequentes da representação como a linha, a cor, claro- escuro, texturas, formas, composição, volume e espaço.

No que diz respeito ao plano curricular, este desenvolve-se a partir de uma abordagem de quatro áreas e os seus objetivos : Estética, História de Arte, Crítica da Arte e Produção Plástica.

- I) Estética- através do diálogo e da argumentação dos alunos perceber as suas preferências pessoais, a sua relação com a perspectiva estética, o que é ou não obra de arte e identificar as suas funções.
- II) História de Arte- descrever o contexto histórico e cultural.
- III) Crítica da Arte- descrever, analisar e comparar as obras de arte recorrendo às suas propriedades formais, expressivas e técnicas utilizadas.
- IV) Produção Plástica- relacionar as competências adquiridas, descrevendo e avaliando com o produto final das suas produções e identificar os materiais e as técnicas utilizadas.

Em cada um dos seus percursos encontra-se descrito a sua justificação estética e pedagógica, as propostas de atividades e os roteiros que orientam os diálogos sugeridos pelas obras de arte. No entanto, sugere, que o professor poderá sempre adequá-los aos diferentes grupo de trabalho, em contexto formal e não formal, proporcionando desta forma diversas experiências de aprendizagem e a

⁶³ A selecção das obras de arte encontra-se de acordo com os seguintes critérios: pertencerem ao espólio da FCG como modo de facilitar o seu acesso, modos de expressão diversa e várias interpretações estéticas.

convidando a todos os professores à inovação e transformação, que segundo os autores, são os “dois atributos mais importantes da educação”⁶⁴.

A metodologia assenta numa pedagogia ativa, acentuando um modelo apoiado no diálogo argumentativo e sistemático proporcionando a integração de novos dados na sua expressão verbal, escrita e plástica em ações de mediação pedagógica.

Em cada percurso é usado o método comparativo entre duas obras de arte, constituindo uma motivação para o diálogo, facilitando a compreensão e a expressão. Este ato de comparação, torna-se uma ferramenta comum frequentemente utilizada na Crítica da Arte e na História de Arte. Segundo os autores implica que o observador seja levado a julgar, classificar, estabelecer relações, determinar a natureza da perceção, a clareza dos elementos percebidos e a precisão com que são registados e por outro lado, tem como intencionalidade serem encontradas semelhanças e diferenças temáticas, formas e estilísticas.

⁶⁴ Primeiro Olhar, FCG, 2ª edição, pág.10.

CAPÍTULO III: PATRIMÓNIO CULTURAL DO CONCELHO DE ALMADA

“A Conferência está profundamente convicta de que a melhor garantia de conservação dos monumentos e obras artísticas vem do respeito e do empenhamento dos próprios povos e, considerando que estes sentimentos podem ser grandemente favorecidos por uma ação apropriada dos poderes públicos, faz votos para que os educadores habituem a infância e a juventude a abster-se de degradar os monumentos quaisquer que sejam, e lhes transmitam o interesse, de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de todas as civilizações”⁶⁵.

Conferência de Atenas, 1931

“Os bens do Património Mundial também integram um valor pedagógico único. Ao descobrir estes tesouros universais, os estudantes ficam a conhecer a história, a natureza, as comunidades e as culturas. Não só aprendem o seu passado, mas ficam também imbuídos de um sentido do maravilhoso, de abertura e de pertença, pois no seu conjunto estes sítios contam a história da Humanidade, a história dos encontros que moldaram a nossa identidade até aos dias de hoje. Cada um destes sítios constitui uma oportunidade para estabelecer o diálogo, para conhecer o outro e para cultivar o respeito, a tolerância, a compreensão e a reconciliação.(...)Os professores desempenham um papel vital na sensibilização para estes valores e no despertar do interesse das gerações mais novas para a conservação do seu património”⁶⁶.

Irina Bokova

Diretora-Geral da UNESCO

⁶⁵ A Conferência de Atenas sobre a conservação dos monumentos de arte e de história realizada em 1931 é a primeira conferência organizada a nível europeu sobre a tutela do Instituto de Cooperação Intelectual da Sociedade das Nações, representado em particular pelo Congresso Internacional de Museus.

⁶⁶ Património Mundial nas Mãos dos Jovens, 1ª edição, 2012.

Segundo a Convenção- Quadro do Conselho da Europa relativa ao valor do Património cultural para a Sociedade⁶⁷, define como Património Cultural *“um conjunto de recursos herdados do passado que as pessoas identificam (...) como um reflexo e expressão dos seus valores, crenças, saberes e tradições em permanente evolução. Inclui todos os aspetos do meio ambiente resultantes da interação entre as pessoas e os lugares através do tempo”; “Uma comunidade patrimonial é composta por pessoas que valorizam determinados aspetos do Património cultural que desejam, através da iniciativa pública, manter e transmitir às gerações futuras”*⁶⁸.

Podemos inferir dos documentos citados que para uma formação, sensibilização e valorização do nosso Património que permita a sua sobrevivência em boas condições de um património comum, é fundamental ações educativas com a envolvimento dos diversos atores da comunidade educativa de modo a permitir: conhecerem os bens culturais e naturais; adquiram competências para promover a sua conservação; implementem atitudes de modo a estabelecer um compromisso ao serviço da preservação e que desempenhem um papel decisivo na salvaguarda da diversidade cultural.

3.1. Breve síntese do Património Cultural e Natural da cidade de Almada

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, reunida em Paris em 1972, considera como património cultural:

- I) Monumentos- Obras arquitetónicas, de escultura ou de pintura monumentais, elementos ou estruturas de carácter arqueológico, inscrições, grutas e grupos de elementos com valor universal excecional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência.
- II) Conjuntos- Grupos de construções isoladas ou reunidos que, em virtude da sua arquitetura, unidade ou integração da paisagem, têm valor universal excecional do ponto de vista da história, da arte ou da ciência.

⁶⁷ Aprovada pela Assembleia da República nº 47/ 2008 de 12 de Setembro de 2008, publicada no Diário da República nº 177, Série I de 12 de Setembro de 2008.

⁶⁸ Artº 2, alínea a) e b).

- III) Locais de Interesse- Obras do Homem, ou obras conjugadas do Homem e da Natureza e as zonas, incluindo os locais de interesse arqueológico, com um valor universal excecional do ponto de vista histórico, estético, etnológico ou antropológico.

Considera como Património Natural:

- I) Os monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas ou por grupos de tais formações com valor universal excecional do ponto de vista estético ou científico.
- II) As formações geológicas e fisiográficas e as zonas estritamente delimitadas que constituem habitat de espécies animais e vegetais ameaçadas, com valor universal excecional do ponto de vista da ciência ou da conservação.
- III) Locais de interesse naturais ou zonas naturais estritamente delimitadas, com valor universal excecional do ponto de vista da ciência, conservação ou beleza natural.

No seu artigo 3º refere que competirá a cada Estado identificar e delimitar os diferentes bens situados no seu território, no que se refere ao património cultural e natural. Neste sentido a Direção-Geral do Património Cultural (DGPC) é organismo responsável pela gestão e classificação do património imóvel, móvel e imaterial, de acordo com propostas internas ou apresentadas por outras entidades, nomeadamente os municípios.

Os bens imóveis de interesse cultural podem pertencer às categorias de Monumento, Conjunto ou Sítio e ser classificados como de Interesse Nacional, de Interesse Público ou de Interesse Municipal.

Os bens móveis de interesse cultural podem ser classificados como de Interesse Nacional, de Interesse Público e de Interesse Municipal, ou ser protegidos através do regime patrimonial de inventário. Aos bens imateriais só é aplicável o regime patrimonial de inventário.

Na base de dados da DGPC⁶⁹ encontramos vinte registos de património imóvel do concelho de Almada. Classificado como Monumento Nacional encontramos a Fortaleza da Torre Velha ou Torre de São Sebastião da Caparica e como Monumento de Interesse Público o Palacete de António José Gomes e a Igreja da Misericórdia de Almada.

Classificado como imóvel Interesse Público encontram-se classificados seis exemplares, na categoria de arquitetura religiosa encontra-se a Capela de S. Tomás de Aquino e na categoria de arquitetura civil encontra-se classificada: Fábrica romana de salga de Cacilhas; Fábrica de Moagem do Caramujo; Pelourinho de Almada; Quinta de São Lourenço e o Palácio da Cerca.

Nos dias atuais o Palácio da Cerca é denominado Casa da Cerca- Centro de Arte Contemporânea, iniciando a sua atividade em 1993, tem como objetivo a divulgação das Artes Plástica, privilegiando o Desenho, através de exposições regulares individuais, coletivas ou temáticas.

Classificado como imóvel de Interesse Municipal na categoria de arquitetura religiosa encontra-se o edifício da antiga Igreja de São Sebastião. Na categoria de arquitetura civil encontram-se classificados seis exemplares: Nora de ferro (parte integrante do Palacete de António José Gomes); Quinta de S. Miguel; Quinta de S. António da Bela Vista; Quinta de Santa Rita; Quinta de Nossa Senhora da Conceição e a Quinta de S. Francisco de Borja.

Na categoria de proteção como Sítio de Interesse Público encontra-se a Estação Arqueológica da Quinta de Almaraz, uma zona de elevado valor patrimonial, pois trata-se de uma das mais importantes escavações arqueológicas fenícias do País. As escavações iniciadas pela autarquia em 1986, revelam que este antigo povoado teve uma utilização permanente por uma comunidade urbana, que remonta à Idade do Bronze. Posteriormente foi detetado um entreposto comercial de origem fenícia, através do qual chegavam ao Tejo comerciantes e produtos da bacia do Mediterrâneo, sobretudo cerâmica, tecidos, armas e produtos exóticos.

⁶⁹ <http://www.matriznet.dgpc.pt>

Esta troca comercial terá certamente acelerado a produção na região de diversos produtos, entre os quais, sal, peixe seco e salgado, azeite, vinho, cereais, para além de metais, como o ouro, o cobre, o estanho e o chumbo.

No que respeita ao património cultural imóvel, a sua classificação determina que certo bem possui um valor cultural inestimável, prevendo três categorias para sua proteção: bem de interesse nacional ou “tesouro nacional”, bem de interesse público e bem de interesse municipal.

A apresentação das coleções da rede museológica da Câmara Municipal de Almada, através da aplicação MATRIZ Web: correspondem apenas a uma amostra reduzida da tipologia do acervo existente na rede de equipamentos museológicos municipais, reunindo peças do Museu Naval (coleção de moldes em madeira provenientes da antiga Companhia Portuguesa de Pesca e representativa da atividade desta empresa a nível local e nacional e de modelos de embarcações tradicionais do Tejo, representativos da atividade fluvial no estuário do Tejo); do Serviço de Arqueologia e História (peças mais representativas de dois dos maiores locais arqueológicos até hoje escavados pelo Serviço de Arqueologia e História, S. Paulo e a Quinta do Almaraz); do Museu da Cidade (em peças ilustrativas dos principais ofícios tradicionais e industriais, evolução da rede de transportes de passageiros, intervenção e âmbito do movimento associativo, entre outras) e do Núcleo de Olaria Tradicional (olaria tradicional portuguesa que ilustra as diversas tradições no fabrico e decoração de cerâmica de norte a sul do país).

Em relação ao património cultural imaterial, encontra-se no Centro de Documentação do Museu da Cidade de Almada o Arquivo de Fontes Orais, composto por testemunhos de habitantes do concelho, registados no âmbito de investigações desenvolvidas pela Divisão de Museus e Património Cultural. Este conjunto documental é constituído por testemunhos e entrevistas, filmados e transcritos e tem como objetivo complementar as fontes escritas e preservar a memória da cidade.

Parte integrante da cidade e esculpida pelo mar e desenhada pelo vento em tempos remotos, a Arriba Fóssil da Costa da Caparica, representa um elemento incontornável do património natural do concelho de Almada, sobretudo, devido ao seu excecional valor geológico, geomorfológico e paisagístico, encontrando-se classificada pelo Instituto da Conservação da Natureza como Paisagem Protegida desde 1984.

Esta obra-prima natural estende-se ao longo de 13 km de comprimento com uma área de 1599 hectares, paralelo à linha marítima, desde a Trafaria até à Lagoa de Albufeira formando uma escarpa que impressiona tanto pela forma como se ergue em relação ao nível do mar, como também pela beleza da paisagem que se descobre na orla da falésia.

3.2. História da freguesia da Sobreda

A palavra Sobreda provém do latim “suber”, que significa sobreiro, passando por formas intermédias “subereda” e “suvereda”, significando sítio de sobreiros, sinal de povoamento florestal.

Através vestígios arqueológicos disponíveis e recolhidos em ações de prospeção arqueológica durante os anos setenta e oitenta do século XX pelo Centro de Arqueologia de Almada, foi possível identificar a presença de populações pré-históricas, durante o Paleolítico e o Neolítico, tais como conjuntos de seixos talhados e fragmentos de cerâmica. Na época romana, os vestígios são evidentes em diversos locais de Almada, no entanto na Sobreda não foram identificados vestígios materiais dessa época.

O registo escrito mais antigo relativo à Sobreda é de 1384 e deve-se ao cronista Fernão Lopes, que na “Crónica de D. João I” faz referência à passagem de Nuno Álvares Pereira por este território a caminho de Almada, passando a citar: “(...) *passou pela Suvereda, ao romper de certa manhã, vindo de Palmela, e torcendo caminho, contra o Castelo de Almada, que se achava então em poder dos castelhanos, o Santo Condestável, D. Nuno Álvares Pereira, à frente de trezentas lanças, alguns peões e todos os cavaleiros da Ordem de Sant’Iago.*”

Em 1472, a Sobreda encontrava-se inserida na paróquia de Santiago com sede em Almada, sendo posteriormente integrada na paróquia da Caparica. Para a criação de uma nova paróquia contribuiu não só a dificuldade de chegar à igreja matriz, devido à distância dos seus lugares a Almada mas também o mau estado dos caminhos.

Nos finais do século XIX, Sobreda é lugar de várias quintas, algumas referenciadas desde o século XVII e XVIII, como propriedades agrícolas na posse de famílias da nobreza que aqui fundaram os seus morgadios. A escolha deste território para sede de morgadios das casas nobres deve-se sobretudo aos poucos terrenos férteis (vinha, trigo e milho) e abundante em caça.

Com a decadência da atividade agrícola, devido a vários fatores, contribuiu para o abandono dos campos, levando as populações a encontrar trabalho na indústria, que se encontrava em expansão nas frentes ribeirinhas do concelho de Almada, nomeadamente em Cacilhas e na Cova da Piedade (fábricas de transformação de cortiça, estaleiros de construção naval e tanoarias). Este fator e a elevada expansão populacional contribuíram para a transformação das antigas quintas em espaços habitacionais, não só através da ocupação dos seus vários espaços como a divisão do terreno agrícola em lotes para a construção de habitações.

A freguesia da Caparica foi criada a 4 de outubro de 1985, sendo desanexada do território da Caparica e elevada à categoria de vila em 1993. A Sobreda de hoje perfeitamente integrada numa vasta área do concelho, de características rurais e urbanas, reflete, no entanto, uma certa harmonia entre a Sobreda histórica da qual faz parte o excelente solar dos Zagallos e seus jardins, dos séculos XVII-XVIII e os modernos edifícios habitacionais do nosso século, favorecida pela sua própria localização e envolvimento das vias de comunicação.

3.3. Caracterização do Solar dos Zagallos

No território da Sobreda é possível identificar várias Quintas em diferentes estados de conservação e muitas se enquadram na tipologia de Quinta de Recreio, na medida que integram no seu espaço arquitetónico, jardins,

miradouros e outros espaços de recreio e lazer. Representavam um espaço de fruição para os seus proprietários durante a sua estadia no Verão, evitando o ambiente citadino da cidade de Lisboa.

O Solar dos Zagallos, lugar fulcral para o desenvolvimento do nosso projeto, é uma casa nobre situada no centro histórico da vila da Sobreda e dos exemplares mais bem preservados no concelho de Almada que preserva um pouco da sua ambiência original como residência fidalga de campo, representando um interessante exemplar da arquitetura civil dos séculos XVIII e XIX.

A família Zagallo, através da sua história, valorizou e honrou o sítio da Sobreda, tornando-se distinta desempenhando cargos no exército e nas armadas e sobretudo, ocuparam cargos camarários como vereadores. Segundo Aires Vieira, a família parece ter tido origem em Martim Anes Zagalo, no tempo de D. Afonso III, um dos principais povoadores de Reguengos de Monsaraz. Depois de várias gerações e no século XIV, D. João I escolheu para seu vassalo e cavaleiro, Gomes Martim Zagalo, conferindo-lhe terras, por ter servido o Rei nas guerras com Castela. Depois do seu segundo casamento com D.^a Brites Afonso, nasceu um filho chamado Diogo Gomes Zagalo, de onde descenderam os atuais Zagallos.

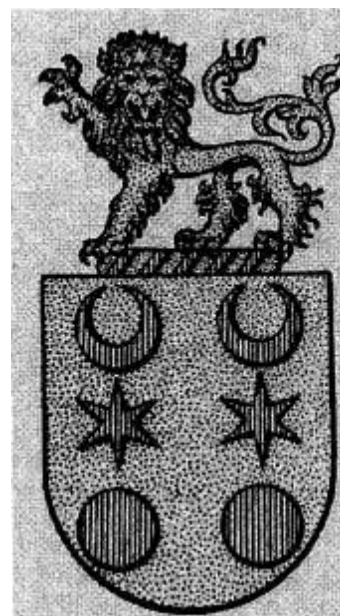


Ilustração 4- Brasão dos Zagallos



Ilustração 5- Brasão dos Carneiros e Zagallos

Foi sede de Morgadio fundado em 1745 por Rodrigo de Oliveira Zagalo, vínculo que só permaneceu até ao século XIX com a extinção dos morgados. O edifício é um solar brasonado com as armas dos Carneiros e Zagallos (fig. 2), união de Paulo Carneiro Araújo com D.^a Josefa Teresa Zagalo, filha de Rodrigo de Oliveira Zagalo. A construção do Solar remonta ao século XVII, tendo sido progressivamente acrescentada até ao ano início do

século XX, que conferiu ao edifício a planta em “L” que o caracteriza e percorrendo vários estilos arquitetónicos como o barroco, rococó, pombalino, neoclássica e do modernismo.

O barroco encontra-se, na profusa riqueza expressiva dos seus azulejos: policromia, em interiores de índole profana e religiosa, com padronagem de tapete policromo, de disposição em diagonal integrando florões em painel e bordadura sinuosa com concheados do último quartel do século XVII; padrões de época posterior, com cenas historiadas e de paisagem que ultrapassam a cercadura, sublinhado por recortes dos silhares, contra as superfícies murais; na pintura dos tetos com perspetiva em trompe l'oeil integrada nas cornijas de tetos, pinturas em sofitos, que se prolongam pelas paredes, deixando na indefinição o início da arquitetura, com elementos já identificadores do rococó em decoração decorativos de grande fragilidade e delicadeza do desenho. O barroco encontra-se na capela de Santo António da Sobreda onde, á grande simplicidade de linhas compositivas arquitetónicas, se opõe o interior de profusa riqueza expressiva do azulejo de finais do século XVII e início do século XVIII, de padrão azul e branco, com cenas historiadas perspetivadas, em contenção ao nível da cercadura, e esta sublinhada pelos recortes de frontões e urnas; barroco na riqueza da pintura de imitação da abóbada celeste com simbologia crista; ainda na ermida do Senhor dos Passos exteriormente na sua forma plena e robusta, no traçado complexo dos frontões da fachada principal, ricos e cheios de movimento e, interiormente, nos entablamentos com sacadas salientes e reentrâncias marcadas.

Do pombalino no corpo do edifício, sobressaem os princípios de simplicidade, proporção e acordo entre partes, numa arquitetura do estilo chão, de grande funcionalidade; com uma fachada palaciana contínua, com um ritmo de conjunto, onde sobressai um segundo piso nobre, com as janelas de sacada de guardas e pinhas nos topos dos ângulos em ferro; telhados à portuguesa de duas águas.

O neoclassicismo realça na pintura do teto do salão verde com a inclusão de uma alegoria, Leda e o Cisne. O modernismo na Ermida de Santo António do Caiado em que a expressão plástica é tendencialmente geometrizante, em volume seco e

geométrico, com elementos estilizados, com ténues motivos da art déco e a utilização do betão armado.

A zona envolvente do solar composta por: jardim com alameda ornada de espécies arbóreas frondosas de grande porte, um lago com fonte natural, horta e construções de apoio à atividade agrícola. No topo de alameda, subindo-se lance de escadas há a CASA DO FRESCO, de planta sextavada, com embasamento, um portal numa das fachadas e janelas com portadas interiores de ripas, remate em cornija e beiral. No interior defronte à entrada, um tanque de forma e bordo redondos com bica, adossado à parede; banco de pedra corre as restantes paredes.

A direita da casa de fresco, com a mesma configuração arquitetónica, de menor volume, a CASA DAS BONECAS, com equipamento de cozinha, em miniatura, em tijolo.

Ladeando a alameda duas ermidas: A ERMIDA DE SANTO ANTONIO DO CAIADO: muito pequena defronte para espécie de adro definido por dois muretes com bancos corridos em pedra; fachada com embasamento decorado, pano definido por molduras, decoração com frisos de losangos em baixo relevo; porta retangular moldurada, com sobreposição de óculo, único lume da ermida; remate em fachada de ângulo com cornija de coroamento, vestígios de pináculos nos remates dos cunhais, e de uma cruz. A ERMIDA DO SENHOR DOS PASSOS, isolada: planta longitudinal, simples, regular, coincidência exterior / interior, massa simples com verticalidade. Cobertura exterior em telhado de duas águas. Fachadas de um pano delimitadas por cunhais de pilastra decoradas, terminando por pináculos, sobre cornija continuada, de coroamento. Fachada principal com portal de frontão com volutas e pináculos embebidos, dois painéis de azulejos de padrão azul e branco, figurativos, representando cenas religiosas; óculo quadrilobado, remate em frontão de segmentos curvos e lineares, com cruz. As outras três fachadas são cegas. Articulação exterior / interior desnivelado, espaço único, iluminação por óculo. Capela-mor diferenciada da nave por arcada de arco de asa de cesto, sobre pilastras toscanas; altar de caixa, nicho escavado na

parede da cabeceira, com arcada plena e abóbada de berço, com imagem pequena do orago; coberta por abóbada de arestas. A nave com azulejos de padrão azul e branco, representando cenas profanas e religiosas que enchem todas as paredes disponíveis até cerca de meio da altura do pé direito; este é marcado por cornija continuada, saliente; com estuques. Remate em abóbada de berço, pavimento em tijoleira, com campa rasa onde está sepultado Francisco Paula Carneiro Zagallo e Mello.

A CAPELA DE SANTO ANTONIO DA SOBREDA de planta longitudinal, composta, irregular, não coincidência exterior / interior, massa simples na vertical. Fachada principal a E.: com um pano delimitado por cunhais corridos e dois registos definidos no térreo por portal sobre dois degraus largos, e duas janelas pequenas, gradeadas, do nártex; no piso superior, dois janelões e lumes do coro-alto, gradeados; remata em cornija saliente, a que se sobrepõe empena angular, em beiral, com pequeno óculo. Fachada posterior cega. Articulação exterior / interior desnivelada. INTERIOR: espaço diferenciado: nártex, nave única, capela-mor. Iluminação dada pelos vãos já descritos; nártex dividido da nave por parede com arcada de arco deprimido e, lateralmente, dois vãos de janela; cobertura em abóbada de berço com pintura policroma, com registo central representando o orago. Sobre o nártex, coro-alto em madeira com balaustrada. Nave de dois registos, com silhar de azulejos até um terço do pé-direito, figurativos, com representação de cenas religiosas, púlpito de caixa de madeira à esquerda. Capela-mor destacada sobre degraus, altar retabular de talha dourada em sarcófago, com marmoreado; portas nas ilhargas que integram a articulação com o restante edifício; à direita porta para escada que leva a tribuna de arco abatido com fecho, e balaustrada; à esquerda porta que leva a corredor que conduz ao púlpito e ao coro-alto; cobertura em abóbada de berço, pintada com simbologia litúrgica. Adossado à capela. CORPO, de planta retangular, simples, regular, embasamento e bancos corridos ao longo da fachada em pedra de dois pisos. Adossada àquela, o SOLAR de planta longitudinal, simples, regular, com coincidência exterior / interior, pátio fronteiro, quadrangular, delimitado por muro

com embasamento escalonado a norte e a este, com portão fronteiro à casa, delimitado por pilastras.

No início do século XX, em 1908, foi adquirida por uma família burguesa de origem italiana, os Piano, que procuraram restaurar e edificar vários espaços e na sua posse, foi usufruída como Quinta de Recreio.

Em 1980 a Câmara Municipal de Almada adquiriu a Quinta, tendo sido objeto de obras de recuperação, remodelação e restauro da autoria dos arquitetos Vítor Lopes dos Santos e Vítor Mestre e pelos pintores Mário Reis e Eugénio Coutrim.

Na atualidade o Solar acolhe um Centro de Artes Tradicionais, assume-se como espaço de fruição aberta a toda a comunidade, proporcionando um diálogo privilegiado com o passado, não só na valorização do seu património construído como na preservação das tradições e memórias locais e regionais. A sua vocação assenta em três vetores de ação, pedagogia e animação, estudos e documentação e exposições, desenvolvendo-se em temas específicos como a azulejaria, a olaria tradicional, a gastronomia regional e a habitação de recreio.

No presente visitar o Solar dos Zagallos, com o seu centro de Artes e Ofícios, uma galeria de exposições temporárias e outra para exposição permanente (artesanato regional) e um centro de acolhimento para reuniões, receção, congressos e concertos musicais, é reviver o seu passado procurando conhecer, recriar e valorizar as artes do passado tendo como base o seu valor patrimonial, para tal oferece ao público em geral e à comunidade educativa um programa diversificado de atividades adaptados à faixa etária e por consequência aos currículos escolares, tais como atividades lúdico-pedagógicas, visitas guiadas e oficinas de Artes tradicionais.

CAPÍTULO IV: PROPOSTAS DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA

4.1. Introdução

As propostas pedagógicas, a que chamaremos oficinas, para a implementação da ação de forma a colmatar o problema, os alunos ignorarem o espaço patrimonial junto à escola, Solar dos Zagallos, decorreram em dois espaços, na sala de aula (educação formal) e em vários espaços do Solar (educação não formal), com objetivos distintos. Na sala de aula procedia-se à contemplação, análise, descrição e interpretação/ comparação das obras de arte e à experimentação dos materiais ou à investigação e planificação do projeto. No Solar dos Zagallos era o espaço privilegiado para a criação/realização do produto final, construindo desta forma uma ação assente numa metodologia de projeto com os alunos.

As oficinas decorreram ao longo de três meses (Janeiro a Março de 2014), em horário letivo, aula de Educação Visual, e aos sábados de manhã no Solar dos Zagallos.

Para a concretização desta agenda foi fundamental a participação dos encarregados de educação, do qual foram previamente informados das propostas pedagógicas, a calendarização e a parceria estabelecida.

4.2 Propostas Pedagógicas

As sete oficinas estão subordinadas a dois temas aglutinadores, “Sentir o Jardim” e “(Re)Descobrir a nossa Infância”. Tendo sempre presente na minha atividade docente os vários autores e documentos sobre a Educação Artística e Educação para o Património, não poderia deixar de levar em conta o currículo da disciplina de Educação Visual os documentos orientadores da escola e a exploração do tema aglutinador do Plano Anual de Atividades, “A Família”.

No quadro seguinte apresentaremos as oficinas com as temáticas, os conteúdos e as obras de arte.

Tema	Oficinas	Conteúdo	Obras de Arte
Introdução ao Património	Oficina 1	Património	Painéis de São Vicente, 1470-80 Foral Manuelino de Almada 1513-2013 Mosteiro dos Jerónimos, Lisboa Casa da Cerca – Centro de Arte Contemporânea
Tema 1: Sentir o Jardim	Oficina 2	Desenho de Observação- Paisagem	José Malhoa Nadir Afonso
	Oficina 3	Desenho de observação- Científico	Joaquim Codina Pedro Salgado
	Oficina 4	Desenho de expressão livre	Graça Moraes
	Oficina 5	Oficina de Cerâmica/ Artes do Fogo	Frontal de Altar Séc. XVII/ Eduardo Nery Património Local: Querubim Lapa/Manuel Cargaleiro.
Tema 2: a (Re)Descobrir nossa Infância	Oficina 6	Pintura em acrílico sobre latex intitulada “Família”.	Sarah Afonso
	Oficina 7	Construção de um brinquedo – Móbil	Alexander Calder

4.3. Metodologias de trabalho

A metodologia implementada em contexto pedagógico foi o método de resolução de problemas. Segundo Ana Bela Mendes, “A resolução criativa de problemas no contexto de projeto, enquanto processo cognitivo(...) é um meio facilitador de

criatividade, devido aos processos sistemáticos de divergência e convergência que (o aluno) utiliza e desenvolve”⁷⁰.

Com a finalidade de implementar as oficinas, foi seguida uma metodologia de investigação- ação no âmbito da atividade docente, apresentado no seguinte quadro:

Planificação	<ul style="list-style-type: none">• Participação numa visita organizada pelo Centro de Arqueologia de Almada intitulada “Sobreda- Património Religioso”.• Visita ao Solar dos Zagallos.• Participação na ação de formação para professores organizada pela Câmara Municipal de Almada com a coordenação dos Professores António Camões Gouveia e Raquel Henriques de Silva (FCSH- UNL), intitulada “Formação Património e Educação”.• Contactos estabelecidos com o Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, Bragança, para aquisição de catálogos e registos fotográficos.• Visita à Exposição “Rubens, Brueghel, Lorrain- A Paisagem Nórdica do Museu do Prado”, no Museu de Arte Antiga.• Planificação geral das sete oficinas (Anexo 1)• Planificações- Definição de objetivos gerais e conteúdos estabelecidos no programa de Educação Visual (Anexo 2)• Seleção dos espaços a explorar no Solar dos Zagallos.• Seleção das obras de arte.• Construção de material pedagógico para os diferentes temas das oficinas e os conteúdos a abordar.
---------------------	---

⁷⁰ Mendes, Ana Bela, *Criatividade na produção plástica em contexto livre e de projeto, nas crianças dos 10 aos 12: Efeitos pedagógicos e socio culturais*. Conferência Nacional de Educação Artística, 2007.

	(Apresentações em Power Point, Filme, Fichas técnicas, Cartazes)- (Anexo 3)
Ação	<p>Sala de Aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contemplação; Análise; Descrição e Interpretação da obra de arte. • Registos no diário gráfico.
	<p>Solar dos Zagallos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de trabalhos plásticos/ produto final- (Anexo 4) • Mapa do nível de participação dos alunos- (Anexo 5) • Exposição na Festa no Solar- (Anexo 6)
Observação	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de dados: Registos em vídeo e fotografia- (Anexo 7) • Notas de campo. • Reflexão critica escrita dos alunos- (Anexo 8)
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e interpretação de dados, com os alunos e o artista residente quando presente.

4.4. Caracterização da escola e do público-alvo

A Escola Básica Elias Garcia situa-se num espaço urbano central da Sobreda, na Rua Manuel Parada e integra três estabelecimentos de ensino, geograficamente separados: Escola Básica Elias Garcia (escola sede), na Sobreda, Jardim-de-infância da Sobreda, no Alto do Índio e a Escola Básica Miquelina Pombo, em Vale Figueira.

Na sua totalidade o corpo docente é constituído por 100 professores, 1285 alunos distribuídos por 52 turmas.

Das diversas avaliações realizadas, tanto internas como externas, resultou a determinação de áreas fortes, que correspondem ao período de vigência do projeto educativo (2013-2016).

- Implementação de projetos, designadamente o *Programa Mais Sucesso Escolar* e o *Eskrítica*, a fim de aumentar as condições de sucesso dos alunos em língua portuguesa e em matemática;
- Diversidade e abrangência das atividades e projetos, como forma de motivar crianças e alunos e de enriquecer as experiências de aprendizagem;
- Abertura do Agrupamento ao meio com disponibilização de recursos e projetos na perspetiva de ajustamento da oferta face às necessidades e potencialidades locais;
- Atuação dos diretores de turma na ligação com as famílias e acompanhamento dos alunos, facilitando a integração destes e a prevenção do abandono escolar;
- Relações interpessoais entre os elementos da comunidade escolar, com reflexos no ambiente educativo e na entreajuda dos profissionais.

O Agrupamento de Escolas Elias Garcia ao assumir-se como uma unidade orgânica inserida num determinado contexto local – Sobreda – pretende contribuir para o desenvolvimento do seu meio envolvente, numa base de cooperação e de trabalho em rede com os diferentes parceiros⁷¹, alinhando e ajustando a sua oferta às necessidades e às potencialidades de desenvolvimento local. Neste âmbito foi incluído no Plano de Atividades do Agrupamento ações que privilegiem o conhecimento da região e a interação com os diversos parceiros.

Nesta linha de ação, a escola pode ser vista como um veículo essencial para a transmissão e divulgação da cultura local, podendo promover um conjunto de atividades, das quais se destacam as visitas de estudo ao património, a

⁷¹ Associações de pais do Agrupamento de Escolas Elias Garcia; CRI “Externato Zazzo”; Universidade Sénior de Almada; Universidade Sénior D. Sancho; Jumbo de Almada; Junta de Freguesia da Charneca e Sobreda; Centro de Saúde de Almada; Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Almada; Instituto da Educação da Universidade de Lisboa; Instituto Piaget; Escola Segura; Centro de Genética Médica e Nutrição Pediátrica Egas Moniz e o Centro de Arqueologia de Almada.

exposições, a museus e a espetáculos⁷², entre outras atividades contributivas das relação entre o Agrupamento e os agentes culturais locais.

Acreditamos que um melhor conhecimento do meio possibilitará uma melhor intervenção.

Viver a Sobreda para melhor intervir, no exercício de uma cidadania plena e numa abrangência mais lata – *Ser cidadão no mundo em mudança* - é um desafio lançado no projeto educativo, cujos temas anuais, fruto das propostas da comunidade educativa são os seguintes: A Família (2013/2014); A Nossa Região (2014/2015) e A Escola e os Amigos (2015/2016).

Para a operacionalização do Projeto Educativo a sua ação assenta na valorização de vários domínios e sub- domínios. Importa para este projeto salientar o domínio do Sucesso Educativo tendo como sub- domínio a Arte e a Cultura. Neste sentido tem como objetivos, valorizar a dimensão artística e cultural nas aprendizagens e promover o conhecimento e o respeito pelo património artístico e cultural.

O público-alvo deste projeto foi uma turma do 6º ano com 26 alunos, sendo 65% do sexo masculino e 35% do sexo feminino, com uma média de idade de 12 anos. Na sua totalidade os alunos frequentaram o pré-escolar, sem retenções no 1º ciclo e três retenções no 2º ciclo. Quando questionados sobre as disciplinas preferidas, assinalaram a Educação Física, a Educação Visual e as Ciências Naturais.

No que concerne aos seus encarregados de educação, as idades variavam entre os 40 e 50 anos (67%), superior a 50 (17%), e entre os 30 e 39 anos 16%. As habilitações literárias dos encarregados de educação (vinte alunos o encarregado de educação era a mãe e de seis alunos o pai), correspondendo 54% com o ensino superior, 4% com o ensino secundário, 19% com o 3º ciclo e 15% com o 2º ciclo.

⁷² A escola promoveu parceria com o Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar da Fundação Calouste Gulbenkian ao longo do ano (2013), resultando com a participação dos alunos no Festival Big Bang e com espetáculos musicais à comunidade educativa com a participação da expressão plástica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários autores assim como os documentos oficiais reconhecem a Educação Artística como um meio privilegiado para a compreensão e preservação de culturas, oferecendo aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e desenvolverem as suas identidades pessoais e o respeito pela diferença.

Além disso, acentuam a importância que as áreas artísticas assumem para os estudos interdisciplinares, para a tomada de decisões de forma participativa e para a motivação dos jovens e das crianças para uma aprendizagem ativa, criativa e reflexiva.

De facto Arte e Educação, não se trata de um simples problema metodológico da prática pedagógica adotada pelo educador, trata-se sobretudo de um problema que envolve toda sociedade, representada pela escola.

Neste sentido e ao longo deste processo de programação educativa que implicou o desenvolvimento das oficinas, houve áreas disciplinares e docentes, nomeadamente a História e Geografia de Portugal e as Ciências Naturais, envolveram-se de forma ativa na Oficina 2- Desenho de Observação/ Científico. A área de História explorou as Viagens Filosóficas no conteúdo das Descobertas, e as Ciências Naturais com o conteúdo “Trocas nutricionais entre o organismo e o meio: nas plantas”, facto que não estava previsto, mas que foi prontamente abraçado. Simbiose que demonstrou a alunos e professores que a Arte não se encontra encarcerada nas áreas artísticas, mas que uma educação pela arte é possível e transformadora.

Outro fator que não estava previsto, foi a participação dos alunos, com os produtos finais na Oficina 1 e Oficina 6. Na Oficina 1, o Livro de Autor/Artista, dois alunos participaram no concurso “Pequeno Grande C” promovido pelo Centro Educativo da Fundação Calouste Gulbenkian, e na Oficina 6, com desenhos com a técnica aguarela sobre papel no World Competition for Children’s Drawings **(Anexo 9)**.

A participação dos pais revelou-se essencial para a participação e motivação dos alunos nas oficinas, como revela o mapa no anexo 5, não só para a deslocação aos sábados de manhã ao Solar dos Zagallos, mas pelo facto de acolherem as sugestões de visitas a Museus e Exposições e pelo seu comparecimento à Exposição na Festa do Solar e consequentemente pelos seus comentários a esta.

O trabalho em sala de aula é fundamental, no entanto a parceria estabelecida com o Solar e com o artista residente revelou-se um êxito, de acordo com o que defende Philippe Meirieu, para a consecução dos objetivos e a resolução do problema, conhecer e sensibilizar para a preservação do património local.

Demonstrando esta asseveração, foi a solicitação dos alunos e a aceitação da proposta por parte do Dr. Luís Nascimento e do Professor Artista Fernando Sarmiento, para a realização de mais duas oficinas artísticas, no âmbito das Artes do Fogo- Cerâmica. As oficinas ligadas à área da cerâmica obtiveram um elevado número de participantes, não só participaram os alunos da turma envolvida no projeto como compareceram alunos de outras turmas, facto que levou a necessidade de dividir os alunos em dois grupos de trabalho.

O diálogo com a obra de arte, recorrendo às metodologias propostas pelos autores Edmund Feldman e de Susan Woodford, dependendo da obra ou obras a analisar e do conteúdo curricular, foram as mais adequadas ao público-alvo. Para uma educação patrimonial e artística, o diálogo com a obra de arte, a sua contextualização no tempo e no espaço e o fazer artístico em contexto formal e não formal, contribuíram para a literacia em artes dos nossos alunos e por conseguinte para o seu sucesso escolar.

Valorizar um processo de aprendizagem, associando várias metodologias que contemplem processos de leitura e compreensão de obras de arte à metodologia de projeto, estaremos a contribuir para um apuramento da sensibilidade, do sentido crítico, da capacidade de resolução de problemas, o desenvolvimento da criatividade e o respeito e sensibilização do “eu” e do outro através da sua cultura e do seu património.

De realçar que a relação escola com o meio cultural, não deverá passar por um ato obrigatório imposto por via normativa, mas antes uma conquista cultural da escola. A comunidade escolar (alunos, professores e pais), devem sentir, perceber esta dinâmica, que deverá estar impregnada no nosso cotidiano educativo, pois é estruturante para o desenvolvimento pleno de competências na sociedade contemporânea.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, D. J. (1972). *Caparica através dos Séculos*. Almada: Câmara Municipal de Almada.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (09 de 11 de 2014). *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Obtido de Educação Pública: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0036j.html>
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, New York: The Creative Education Foundation
- APECV/APEM/APROTED. (2012). *1ª Declaração Comum de Associações de Professores de Educação Artística em Portugal*. Lisboa.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Bahia, S. (2008). Promoção de Ethos Criativos. In M. d. Moraes, & S. Bahia, *Criatividade: Conceitos, Necessidades e Intervenção* (1ª Edição ed., pp. 229- 252). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bahia, S. (2008). Promoção de Ethos Criativos. In M. d. Moraes, & S. Bahia, *Criatividade: Conceitos, Necessidades e Intervenção* (1ª Edição ed., pp. 230-252). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bahia, S., & Nogueira, S. I. (2005). Entre a Teoria e a Prática da Criatividade. In G. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da Educação- Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 332- 356). Lisboa: Relógio D'Água.
- Bahia, S., & Nogueira, S. I. (2005). Entre a Teoria e a Prática da Criatividade. In G. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da Educação- Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (2ª Edição ed., pp. 332-356). Lisboa: Relógio D'Água.

- Bahia, S., & Nogueira, S. I. (s.d.). Entre a Teoria e a Prática da Criatividade. In G. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da Educação- Temas de dese.*
- Bamford, A. (2007). Aumento da participação e relevância na Educação Artística e Cultural. *Conferência Nacional de Educação artística* (pp. 1-11). Porto: Comissão Nacional da UNESCO.
- Bandeira, F., & Belo, A. (21 de 09 de 2014). *Solar dos Zagallos/ Quinta dos Pianos*. Obtido de Direcção Geral do Património: http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=4682
- Barbosa, A. M. (1989). Arte-educação em museu de arte. *USP*, 126-132.
- Barbosa, A. M. (Maio de 2003). Educação Artística: Traçados Contemporâneos. (E. S. Portalegre, Ed.) *Aprender*, 109-113.
- Barbosa, A. M. (22 de 11 de 2014). *Arte- Educação no Brasil*. Obtido de SciELO: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>
- Barbosa, A. M. (14 de 11 de 2014). *Arte- Educação no Brasil: Realidade Hoje e Expectativas Futuras*. Obtido de Estudos Avançados: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0103-40141989000300010
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 43-88.
- Bellon, F. M. (2009). Educacion y Futuro. *Revista de investigacion aplicada y experiencias educativas*(21), 89-110.
- Bellon, F. M. (2009). Educación y Futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*(21), 89-110.
- Béllon, F. M. (2012). Atrévete a Ser Creativo: Passos para ser Creativos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, X(2), 249-263.

Carvalho, P. (Realizador). (2013). *Almada- Banhada por um Mar de Histórias* [Filme].

Centro Nacional para a Educação. (12 de 08 de 2014). Obtido de Ministério da Educação: <http://www.cnedu.pt/pt/deliberacoes/recomendacoes>

Choay, F. (2011). *Alegoria ao Património* (1ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Ciência, M. d. (20 de Janeiro de 2012). Decreto- Lei nº 14/2012. *Diário da República 1ª Série Nº 15*, pp. 352- 354.

Comissão Nacional da UNESCO. (18 de 08 de 2014). Obtido de Cultura: <http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/a-cnu/setores-de-programa/cultura.html>

Convenção Quadro do Conselho da Europa relativa ao valor do Património Cultural para a Sociedade. (12 de Setembro de 2008). *Diário da República*, pp. 6648- 6652.

Csikszentmihaly, M. (1996). *Creativity: Flow and psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins, p.23.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. (M. Amado, Trad.) Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Csikszentmihalyi, M. (09 de 11 de 2014). *A Systems Perspective on Creativity*. Obtido de Sagepub: http://www.sagepub.com/upm-data/11443_01_Henry_Ch01.pdf

Decreto Regulamentar nº 43/2012. (25 de Maio de 2012). *Diário da República 1ª Série Nº 102*, pp. 2772-2777.

Decreto-Lei nº 6/2001. (18 de Janeiro de 2001). *Diário da República 1ª Série A Nº 15*, pp. 258- 265.

Decreto-Lei nº 344/90. (2 de Novembro de 1990). *Diário da República 1ª Série Nº 253*, pp. 4522-4528.

- Despacho nº 10874/2012. (10 de Agosto de 2012). *Diário da República 2ª Série Nº 155*, p. 28184.
- Despacho nº 17169/2011. (23 de Dezembro de 2011). *Diário da República 2ª Série Nº 245*, p. 50080.
- Despacho nº 5306/2012. (18 de Abril de 2012). *Diário da República 2ª Série Nº 77*, p. 13952.
- DGE, & DGPC. (Novembro de 2013). *Protocolo de Colaboração entre a Direcção Geral da Educação e a Direcção Geral do Património Cultural*. Lisboa.
- DGIDC. (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais* (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Educação, C. N. (3 de Fevereiro de 1999). Educação Estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes. *Diário da República*, pp. 1577- 1585.
- Educação, C. N. (30 de Dezembro de 2011). Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática. *Diário da República 2ª Série Nº 250*, pp. 50942-50947.
- Educação, C. N. (28 de Janeiro de 2013). Recomendação nº 1/2013. *Recomendação sobre Educação Artística*, pp. 4270- 4273.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education*. NY: Teachers College Press Columbia University.
- Eisner, E. E. (2008). O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 5-17.
- Feldman, E. B. (1970). *Becoming human through art: aesthetic experience in the school*. Prentice- Hall.

- Fernandes, H. S., Mamede, M. C., & Sousa, T. M. (2 de Setembro de 2014). *Sobredotação: Uma realidade/Um Desafio*. Obtido de Repositório Institucional da ESEF: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/90>
- Figueiredo, C., Nery, R., & Leite, S. (2013). *Imaginarte*. Porto: Porto Editora.
- Fleith, D. d., & Alencar, E. M. (2005). Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 85-91.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 85-91.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2005). Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85-91.
- Fróis, J. P. (2008). Os Museus de arte e a Educação: discursos e práticas contemporâneas. *Museologia*, II, pp. 62-75.
- Fróis, J. P. (2011). *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares* (2ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, J. P. (24 de Agosto de 2014). *As Artes na Escola Pública*. Obtido de Jornal O Público: <http://www.publico.pt/opiniao/jornal/as-artes-na-escola-publica-20007894>
- Fróis, J. P. (s.d.). Educação Estética. *Portfólio*, 63-65.
- Fróis, J. P., Marques, E., & Gonçalves, R. M. (2011). A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida. In J. P. Fróis, *Educação Estética e Artística- Abordagens Transdisciplinares* (M. E. Branco, Trad., 2ª Edição ed., pp. 203-214). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Gardner, H. (2006). *Cinco Mentes para o Futuro*. (C. Jerónimo, Trad.) Lisboa: Actual Editora.
- Gardner, H., Kornhaber, M., & Wake, W. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P., & Marques, E. (2011). *Primeiro Olhar* (2ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greer, W. D. (1992). Harry Broudy and Discipline- Based Art Education (DBAE). *Journal os Aesthetic Education*, 26, pp. 44-60.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *A Guide to Museum: Introduction of the Manual of Curatorship* (2ª Edição ed.). Jonh M. A. Thompson.
- Housen, A. (2011). O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática. In J. P. Fróis, *Educação estética e Artística* (M. E. Castel-Branco, Trad., 2ª Edição ed., pp. 149-170). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- International Yehudi Menuhin Foundation*. (19 de 08 de 2014). Obtido de Menuhin Foundation: <http://www.menuhin-foundation.com/>
- Lei de Bases do Sistema Educativo. (14 de Outubro de 1986). *Diário da República 1ª Série Nº 237*, pp. 3067- 3081.
- Lei nº 5/73. (25 de Julho de 1973). *Diário da República do Governo 1º Série Nº 173*, pp. 1315- 1321.
- Lei Quadro dos Museus Portugueses. (19 de Agosto de 2004). *Diário da República 1ª Série- A*, pp. 5379-5394.
- Lopes, F. (2013). Zonas de Protecção ao Património Arquitetónico. Caleidoscópio.
- Lubart, T. (2007). *O ambiente e sua influência sobre a criatividade*. (M. C. Moraes, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

- Lubart, T. I., & Georgsdottir, A. (2004). Creativity: Developmental and Cross Cultural Issues. (A. N. S. Lau, Ed.) *Creativity: When East meets West*, pp. 1-32.
- Marques, E. (2014 de 08 de 19). *Educação estética e Artística em Contexto Escolar*. Obtido de ISSUU- Revista Almada Forma 1: <http://issuu.com/almadaformarevista/docs/almadaformaartes/6>
- Martins, P. S. (s.d.). MUS-E Portugal, 11 Anos Lectivos de Actividades. *Dossier- As Artes na Educação*, 38-42.
- Matos, F., & Ferraz, H. (s.d.). Roteiro da Educação Artística. *Dossier- As artes na Educação*, 26-29.
- Mbuyamba, L. (2006). *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Meirieu, P. (2014). L'éducation artistique et culturelle, une pédagogie. *La Scène*, 28-33.
- Meirieu, P. (2014). L'Education Artistique et Culturelle, une Pédagogie de l'Ébrancement. *La Scène*, 28-33.
- Mendes, A. M. (2007). Criatividade na Produção Plástica em Contexto Livre e de Projecto, nas crianças dos 10 aos 12 anos: Efeitos Pedagógicos e socioculturais. *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto: Comissão Nacional da UNESCO.
- Mendes, R. (21 de 09 de 2014). *Paisagens Rurais da Sobreda: Roteiro Histórico*. Obtido de História do Património: <http://historiapatrimonio.blogspot.pt/2011/04/paisagens-rurais-da-sobreda.html>
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2012). Programa Odisseia: Um Programa de Enriquecimento para Crianças Sobredotadas. *Imagens da Educação*, 57-66.

- Monge, M. G., & Rosário, M. J. (2000). *Criatividade na Coeducação: Uma Estratégia para a Mudança* (2ª edição ed.). Beja: Escola Superior de Educação de Beja.
- Morais, M. d., & Azevedo, I. (2008). Criatividade em Contexto Escolar: Representações de Professores dos Ensinos Básicos e Secundário. In M. d. Moraes, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (1ª Edição ed., pp. 157-196). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- PAIDEIA- Animação Artística nas Escolas secundárias. (25 de Janeiro de 1997). *Diário da República- Portaria nº 58/97*, p. 432.
- Parsons, M. J. (1992). *Compreender a Arte* (1ª Edição ed.). (A. L. Faria, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Património Cultural*. (30 de 10 de 2014). Obtido de Direção Geral do Património Cultural:
<http://www.patrimoniocultural.pt/media/uploads/cc/CartadeAtenas.pdf>
- Património Cultural Classificado*. (28 de 10 de 2014). Obtido de Direcção Geral do Património e da Cultura:
<http://www.patrimoniocultural.pt/pt/patrimonio/patrimonio-imovel/pesquisa-do-patrimonio/classificado-ou-em-vias-de-classificacao/geral/result/?concelho=2818&records=10&page=2>
- Pegada Cultural: Artes e Educação*. (20 de 08 de 2014). Obtido de DG ARTES- Direção Geral das Artes: <http://pegadacultural.pt/areas-artisticas/>
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte* (1ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Reis, R. R. (2007). O lugar das Artes Visuais no currículo do 2º ciclo do Ensino Básico. *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto: Comissão Nacional da UNESCO.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called Giftedness and How do we develop it? *Journal for the Education os the Gifted*, pp. 3-54.

- Robinson, K. A. (2011). *O Elemento* (2ª Edição ed.). (Â. d. Pereira, Trad.) Porto: Porto Editora.
- Rod, T. (1986). *Education for art: Critical response and development*. Harlow Essex: Longman.
- Rodrigues, A. d., Cunha, F., & Félix, V. (13 de Fevereiro de 2014). *Programas e Metas Curriculares*. Obtido de Direcção Geral de Educação: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/>
- Rogers, C. R. (1985). *Liberdade de Aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Salvado, M. C., & Salvado, R. M. (1998). *Uma Proposta para a Educação Patrimonial nas Escolas* (1ª ed.). Almada: Câmara Municipal de Almada.
- Santos, A. d. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, M. d. (17 de 08 de 2005). *Contribuições para a formulação de Políticas Públicas no Horizonte 2013*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa/ Observatório das Actividades Culturais. Obtido de EDUTVPORTUGAL: <https://www.youtube.com/watch?v=gBqWcX8ylv4&feature=related>
- Silva, F. (2013). *Sobreda: História e Património*. Almada: Centro de Arqueologia de Almada/ Junta da Freguesia da Sobreda.
- Smith, R. A. (1995). *Excellence II: The Continuing Quest in Art Education*. Virginia: National Art Education Association.
- Sousa, R. H. (1985). *Cronologia da História de Almada*. Almada: Câmara Municipal de Almada.
- Sousa, R. H. (2003). *Almada: Toponímia e História*. Almada: Câmara Municipal de Almada/ Biblioteca Municipal.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and Paradigm*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & M., W. W. (1999). *Como Desenvolver a Criatividade do Aluno* (1ª Edição ed.). (V. Oliveira, Trad.) Porto: ASA.
- Stevens, J. H., Houhg, R., & Nurss, J. (2010). A Influência dos Pais no Desenvolvimento e Educação das Crianças. In *Manual de Investigação em Educação da Infância* (A. M. Chaves, Trad., 2ª Edição ed., pp. 761-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stevens, J., Hough, R., & Nurss, J. (2010). A Influência dos Pais no Desenvolvimento e Educação das Crianças. In *Manual de Investigação em Educação da Infância* (A. M. Chaves, Trad., 2ª ed., pp. 761-762). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J. [. (2007). Desenvolvimento e Aprendizagem. In J. [. Tavares, *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 107- 125). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. [. (2007). Desenvolvimento Humano. In J. [. Tavares, *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 33-66). Porto: Porto Editora.
- Traduvarius (Produtor), & Carvalho, P. (Realizador). (2013). *Almada- Banhada por um Mar de Histórias* [Filme].
- UNESCO. (2010). *Orientações Técnicas para a Aplicação da Convenção do Património Mundial*. Lisboa: Comité Intergovernamental para a Protecção do Património Mundial, Cultural e Natural e Instituto de Gestão do Património Arquitectónico e Arqueológico.
- UNESCO, C. N. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: UNESCO.

- UNESCO, C. N. (2006). *Roteiro para a Educação artística- Desenvolver Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Valqueresma, A., & Coimbra, J. L. (2013). Criatividade e Educação: A Educação Artística como caminho do futuro? *Educação, Sociedade e Cultura*, 131-146.
- Vanderberg, D. (1992). Harry Broudy and Education for a Democratic Society. *Journal of Aesthetic Education*, 26, pp. 5-19.
- Vieira, A. d. (2006). A Família dos Zagallos. In A. d. Vieira, & F. M. Ferro (Ed.), *Conheça o Passado Histórico da Região onde Vive* (pp. 81-86). Lisboa: CMA/CMS.
- Woodford, S. (1983). *Looking at Pictures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xavier, J. B. (27 de Novembro de 2003). Relatório do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e Ministério da Cultura. *Diário da República 2ª Série / Despacho Conjunto nº 1062/2003*, pp. 2-80.
- Xavier, J. B. (Abril 2004). *Relatório do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e Ministério da Cultura*.

ANEXOS:

Os anexos deste relatório encontram-se disponíveis no CD-ROM em anexo.

- Anexo 1: Planificação geral das oficinas.
- Anexo 2: Planificações das propostas pedagógicas.
- Anexo 3: Material pedagógico.
 - Apresentações em Power Point.
 - Filme sobre a vida e obra de Sarah Afonso.
 - Fichas técnicas.
 - Cartazes expositivos em sala de aula.
- Anexo 4: Produtos finais.
- Anexo 5: Mapa do nível de participação dos alunos.
- Anexo 6: Exposição na Festa no Solar
 - Programação da exposição.
 - Cartazes da exposição dos produtos finais.
 - Registo fotográfico.
- Anexo 7: Registos vídeo e fotográficos.
- Anexo 8: Reflexão escrita dos alunos.
- Anexo 9: Produtos finais das atividades não previstas.
 - Concurso “Pequeno Grande C” promovido pelo Centro Educativo da Fundação Calouste Gulbenkian
 - World Competition for Children’s Drawings
 - Oficinas de Cerâmica/ Artes do Fogo